



UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

MAESTRÍA EN DERECHOS DE INFANCIA Y POLÍTICAS PÚBLICAS

TESIS DE MAESTRÍA.

LA ESCUELA RACIALIZADA Y SUS IMPACTOS SUBJETIVOS EN LAS NIÑAS Y
NIÑOS AFROURUGUAYOS

Autor: OSCAR ZUMBI RORRA RODRIGUES

Tutora: SUSANA RUDOLF

MONTEVIDEO

URUGUAY

MARZO 2015

DEDICATORIA

A mis hijos, Lucas y Micaela.

Este trabajo está dedicado especialmente a las niñas y los niños africanos y afrouruguayos que han transitado por la escuela pública y han padecido sus ataques sistemáticos de discriminación racial y han podido continuar con sus vidas y construir los destinos de sus familias y del Uruguay.

Agradecimientos.

A las niñas, niños y a sus familias por expresar de forma sincera sus voces y deseos que contribuyeron de forma esencial a la comprensión sensible del tema.

A Susana Rudolf, tutora de la presente Tesis, por su comprensión, el asesoramiento metodológico y acompañamiento cariñoso durante todo el proceso de esta tesis.

A los estudiantes del curso Niveles de Atención en Salud del año 2012, que me permitieron realizar el trabajo de campo con libertad, en un ambiente de aprendizajes mutuos.

A Noelia Maciel y Orlando Rivero, por facilitar los contactos que permitieron realizar el trabajo de campo y recomendaciones bibliográficas.

Gracias a todos.

Índice de Siglas.

| | |
|---------|--|
| ANEP: | Administración Nacional de Educación Pública |
| CNA: | Código de la Niñez y Adolescencia |
| CDN: | Convención de los Derechos del Niño |
| CIRD: | Convención Internacional sobre el Racismo y la Discriminación |
| CONAE: | Consejo Nacional de Educación |
| ENIA: | Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia |
| DFH: | Dibujo de la figura humana |
| INE: | Instituto Nacional de Estadística |
| PE: | Psicología Evolutiva |
| MEC: | Ministerio de Educación y Cultura |
| MIDES: | Ministerio de Desarrollo Social |
| MVOTA: | Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente |
| UNICEF: | Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas |

Tabla de Contenidos.

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO I. DELIMITACION DEL PROBLEMA Y MARCO TEORICO. DERECHOS, RACISMO Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN EL AMBITO ESCOLAR: SUS DEFINICIONES CONCEPTUALES | |
| 1.1 Escenarios en materia normativa | 12 |
| 1.2 Racismo estructural..... | 15 |
| 1.3 La construcción de la subjetividad de los niños y niñas afrouruaguayos en la escuela | 18 |
| OBJETIVO GENERAL Y ESPECIFICOS | 21 |
| CAPÍTULO II. METODOLOGIA. | |
| 2.1 ¿Se hace o se nace? La reconstrucción de la identidad de la niñez afrodescendiente | 21 |
| 2.2 Las dificultades metodológicas: Creaciones de instrumentos para la exploración de la niñez afrouruaguaya | 25 |
| 2.3 Resultados del trabajo de campo | 27 |
| CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | |
| 3.1 La identidad afrodescendiente en la psicología universalista y la revolución autóctona | 28 |
| 3.2 La psicología transcultural de origen africano | 31 |
| 3.3 La exploración psicológica de la infancia y de la afrodescendencia..33 | |
| 3.4 Construcción de la familia negra y afrouruaguaya y sus repercusiones actuales | 37 |
| 3.5 La identidad de las diásporas afrodescendientes y el proceso de socialización de la niñez afrouruaguaya | 40 |

CAPITULO IV. LA ESCUELA RACISTA AYER Y HOY

| | | |
|------------|---|-----------|
| 4.1 | La construcción nacional de la escuela racista | 44 |
| 4.2 | Las profecías del Pígalión blanco en la escuela Uruguay . | 52 |
| 4.3 | El apartheid de la violencia escolar | 57 |
| 4.4 | El instrumento de las acciones afirmativas en la educación, en un escenario de racismo universal | 60 |

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

| | | |
|------------|---|-----------|
| 5.1 | Decálogo del “perfecto” maestro, la etnoeducación como camino posible de la construcción educativa | 66 |
| 5.2 | Consideraciones finales | 70 |

| | |
|---|-----------|
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 72 |
|---|-----------|

| | |
|---------------------|-----------|
| ANEXOS | 78 |
|---------------------|-----------|

Resumen

La población afrouruguaya representa el 8,1 % del total de la población uruguaya según el Instituto Nacional de Estadística en 2011, los niños y las niñas representan el 13,8% de la totalidad de este porcentaje.

Cuando se analizan sus desempeños educativos los resultados arrojan una situación netamente desfavorable en todos los indicadores. Esto muestra un promedio de años de estudio menor al alcanzado por la población general, la diferencia alcanza a dos años entre las personas mayores de 35 años y a 1.6 años entre las de 25 a 29. Las desigualdades educativas comienzan a estar vinculadas con las familias de origen y se reproducen de manera continua, a lo largo de toda la vida. La primera manifestación de discriminación racial, surge en la escuela e inaugura los primeros riesgos en las relaciones con el ámbito escolar, imprimiendo la tensión entre la formación de sujetos plenos de derechos y la educación como herramienta para alcanzar dichos objetivos.

El objetivo del trabajo es analizar el impacto subjetivo de las experiencias de discriminación racial en la escuela hacia las niñas y los niños afrouruguayos.

Este es un estudio descriptivo, la metodología utilizada es la cualitativa, entendiendo la misma como un método que permite la comprensión de los procesos sociales, los significados, sus experiencias, su vida cotidiana, a través de los cuales los sujetos definen su mundo. El trabajo de campo se realizó en Montevideo, en el ámbito escolar público. Las entrevistas se realizaron a seis niños y niñas afrouruguayos, entre 6 y 12 años y a sus familias.

En el análisis se vuelve a confirmar, como en investigaciones anteriores, que la escuela pública es el primer lugar donde comienzan a ser percibidos los primeros actos de discriminación racial. Las características de la forma de enseñanza basada en la jerarquización de lo eurocéntrico, se manifiestan en los contenidos curriculares y el relacionamiento docente.

El sistema eurocéntrico también tiñe a la psicología uruguaya, siendo una psicología universal basada en la racialización de los sujetos y con limitaciones para el estudio de la diferencia.

Palabras clave: Racismo- Escuela-Niñez.

Summary.

The Afro-Uruguayan population represents 8.1 % of the Uruguayan population according to the National Institute of Statistics, 2011, children accounted for 13.8 % of the total that percentage.

When their educational performance are analyzed the results show a distinctly unfavorable situation in all indicators. This shows an average age of less than achieved by the general population study, the difference amounts to two years among people aged 35 years and 1.6 years among those aged 25 to 29. The educational inequalities begin to be linked to families origin and start reproducing continuously, over a lifetime. The first manifestation of racial discrimination arises in school and inaugurate the first risks in relations with the school environment, printing tension between the formation of full subjects of rights and education as a tool to achieve those objectives.

The aim of this paper is to analyze the impact of subjective experiences of racial discrimination at school to girls and Afro-Uruguayan children.

This is a descriptive study , the methodology used is qualitative understanding it as a method for understanding social processes , meanings , experiences, daily life , through which individuals define their world. Fieldwork was conducted in Montevideo, in the public schools. Interviews were conducted with six children and Afro-Uruguayan girls between 6 and 12 and their families.

The analysis further confirmed, as in previous research that the public school is the first place where it begins to be perceived first acts of racial discrimination. The features of the method based on the ranking of the Eurocentric teaching is reflected in the curriculum and teaching relationship.

The system also stains eurocetrico Uruguayan psychology, being a universal psychology based on the racialization of subjects and limitations for the study of the difference.

Keywords:

Racism - Childhood – school.

Introducción

Este análisis constituye un desafío, dado el escaso desarrollo de investigaciones sobre infancia en Uruguay desde la perspectiva étnico-racial.

Sin embargo, desde hace más de una década existen avances que han significado esfuerzos por producir conocimiento en este campo desde distintas perspectivas. En este sentido se han generado nuevas ideas en torno a la educación conteniendo aspectos sociales, culturales entre otros, pero no se han creado propuestas, proyectos y planes nacionales para el abordaje de la situación de la discriminación racial.

La UNESCO realizó en el año 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”. En la misma se plantea modificar las desigualdades en materia de educación para eliminar las discriminaciones en el aprendizaje, de las minorías étnicas, raciales. En el año 2001 la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, en su Programa de Acción expresa la importancia de la educación y el desarrollo para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

Como antecedentes nacionales sobre la educación y la discriminación racial en niños y niñas afrouruguayos se pueden citar los estudios de: “Escuela pública y racismo: borradores para una investigación necesaria” (Florit, 1994), la Encuesta Continua de Hogares (1996 y 2006) y el “Panorama de la Infancia y Adolescencia en la Población Afrodescendiente”. Este estudio forman parte de “Población Afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay” (Bucheli & Cabella, 2008).

El Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) en su artículo 9° (Derechos esenciales) define que todo niño y adolescente tiene derecho a la educación y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social. Bajo esta premisa se propone la producción de conocimiento innovador al respecto de las relaciones multiculturales en la escuela, así como colaborar con la tendencia internacional de la inclusión de las multiculturalidades en la agenda pública del Uruguay.

Desde la fundación del estado-nación, la educación ha invisibilizado a las minorías étnico-raciales ignorándolas en los contenidos curriculares y en los conflictos de convivencias existentes, cuyo origen es la discriminación racial. El abandono de políticas educativas tendientes a mitigar dicha problemática, tiene como consecuencia desempeños escolares descendidos en comparación con el resto de la población.

La falta de antecedentes contemporáneos a nivel internacional y nacional sobre la temática estudiada, hace pertinente su estudio y análisis. La situación de las y los niños

afrouuguayos es desfavorable en relación al resto de la población, presentando índices descendidos en todas las áreas, destacándose la educativa (INE 2006-2007). En lo que refiere al ámbito escolar, el rezago escolar es el doble en la población afrouuguayana en comparación al resto de la población. En varios estudios (Florit ,1994 & Rudolf.et al, 2005), la escuela primaria es la más mencionada como ámbito discriminador. Esta asume diversas formas, se la relaciona con la deserción precoz originada por problemas socioeconómicos. La forma de discriminación la constituyen acciones institucionales como la ausencia de contenidos identitarios y la ausencia de respuestas ante hechos de discriminación concretos por parte de los compañeros de escuela.

Las respuestas que asumen los niños y niñas oscilan entre actitudes de carácter pasivo, angustia, agresividad y bajo desempeño no existiendo soluciones por parte del sistema escolar ante dichas situaciones, hipotecando su futuro académico y su derecho a una ciudadanía plena. El objetivo de esta tesis es analizar el impacto subjetivo de las experiencias de discriminación racial en la escuela hacia las y los niños afrouuguayos.

Se planteó un estudio descriptivo, a fin de desarrollar los hechos que corresponden al problema; apuntando a comprender el fenómeno desde la perspectiva de los protagonistas. La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, utilizando juegos y juguetes seleccionados para analizar la temática, que permitan la comprensión de los procesos sociales que las y los niños hayan podido experimentar o hayan experimentado. Aquí se expresan, los significados, sus experiencias, su vida cotidiana, a través de los cuales definen su mundo, lo constituyen y viven en consecuencia. La entrevista en profundidad se realizó a los padres con el objetivo de obtener información sobre su trayectoria educativa sus procesos y experiencias concretas sobre el tema.

El trabajo de campo se realizó en Montevideo, analizando la relación de la niñez afrouuguayana pertenecientes al ámbito escolar público, la población del estudio fueron una niña y niño afrouuguayo por año escolar entre 6 y 12 años, respetando la diversidad de género y de una diversidad de sectores sociales. Esta investigación apunta a comenzar la discusión, de como la educación asume su rol de integración de las minorías sociales y comenzar a construir proposiciones eficientes que apunten al desarrollo de intervenciones sobre la violencia institucional en general e intervenciones psicológicas innovadoras en el ámbito educativo en particular, que contribuyan a la reparación social que ha sufrido esta minoría durante más de dos siglos.

La tesis está organizada en dos partes. La primera está compuesta por los capítulos 1 y 2. En el capítulo 1 se situó el objeto de estudio en los marcos conceptuales en materia

normativa, la definición de racismo, la construcción de la subjetividad de los niños y niñas afrouruaguayos en la escuela y como pueden ser articulados en categorías de análisis que permitan darles una perspectiva contextual del tema. En el capítulo 2 se examinaron las dificultades metodológicas entorno a los instrumentos psicológicos para la exploración de la niñez afrouruaguaya, esto conforma en la arena psicológica un desafío, para la comprensión y acción de un campo no explorado con profundidad.

La segunda parte que consta de los capítulos 3 y 4 manifiesta la construcción y posterior deconstrucción de la identidad afrodescendiente y como la psicología toma el tema. También se analizarán las características del origen de la escuela uruguaya y el tratamiento a la población afrouruaguaya hasta hoy en día y por último se pondrán en debate las acciones afirmativas en la educación, en un escenario nacional. Finalmente, a partir de la articulación del marco teórico y el trabajo de campo, se concluye en el capítulo 5, las formas y consecuencias de la implementación de las políticas públicas educativas, en relación a las minorías étnicas raciales, como la afrouruaguaya.

CAPÍTULO I. MARCO REFERENCIAL DERECHOS, RACISMO ESTRUCTURAL Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN EL AMBITO ESCOLAR: SUS DEFINICIONES CONCEPTUALES

1.1 Escenarios en materia normativa.

La Declaración Universal de Derechos Humanos es la base de las normas internacionales que ha inspirado tratados internacionales vinculados a lo largo de las últimas seis décadas. La Declaración supone el primer reconocimiento universal de que los derechos básicos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos, inalienables y aplicables en igual medida a todas las personas.

“Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948 Artículo 2.)

En 1990 el Estado uruguayo ratifica la Convención de los Derechos del Niño (CDN) que mandata a los Estados a tomar todas las medidas legislativas, sociales y educativas necesarias para garantizar el ejercicio pleno de los derechos por parte de niños, niñas y adolescentes entendidos como sujetos de derecho, según el paradigma de la protección integral. El derecho a la no discriminación, que emana de la Convención obliga a los Estados a proteger y garantizar el ejercicio de sus derechos a todos los niños

“Sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.” (CDN, 1990, p.13)

Ello supone a su vez que los Estados deberán adoptar todas las medidas convenientes para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación. A partir de allí el Estado uruguayo ha ido armonizando progresivamente su legislación nacional y el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho.

La aprobación del Código de la Niñez y Adolescencia (CNA) en el año 2004 (Ley N° 17.823) en el Uruguay sustenta la doctrina de la protección integral que introduce la declaración de que el niño y niña son sujetos de derechos y no más objeto de necesidades, es decir como ciudadanos con derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos (DESC). A partir de ello el campo de los Derechos Humanos, se encuentra sustentado en un marco jurídico específico, que exige garantizar los derechos para todos los niños y niñas sin discriminación alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, entre otros. Uruguay ratifica en 1999 la Convención Internacional sobre el Racismo y la Discriminación (CIRD) de 1965. En su primer artículo se conceptualiza el concepto de discriminación entendida como:

“Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos, libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida.” (CIRD, 1965, p.2)

Desde el 31 de agosto y hasta el 8 de septiembre de 2001 en Durban (Sudáfrica), se celebró la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación racial, la Xenofobia y las formas conexas de Intolerancia. En el Programa de acción, de la conferencia se refiere a las medidas de prevención, educación y protección destinadas a erradicar el racismo.

“Insta a los Estados a que garanticen el acceso a la educación y promuevan el acceso a las nuevas tecnologías de modo que los africanos y los afrodescendientes, en particular las mujeres y los niños, dispongan de suficientes recursos para la educación, el desarrollo tecnológico y el aprendizaje a distancia en las comunidades locales, y los insta también a que hagan lo necesario para que en los programas de estudios se incluya la enseñanza cabal y exacta de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes.” (Programa de Acción práctico y aplicable, la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, 2001,24)

El 6 de setiembre de 2004 la Ley 17.817 en el Uruguay, titulada Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación, crea la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación, la cual se efectivizó el 21 de marzo de 2007, en el marco del Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial. El decreto presidencial que reglamenta la ley define que la Comisión funcione en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, y que se integre por siete miembros designados de la siguiente manera:

un representante del Ministerio de Educación y Cultura, que la presidirá; un representante del Ministerio de Relaciones Exteriores, un representante del Ministerio del Interior, un representante del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública y tres representantes designados por el Presidente de la República entre las personas propuestas por organizaciones no gubernamentales que cuenten con conocida trayectoria en la lucha contra el racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación. La Comisión tiene por objeto, proponer políticas nacionales y medidas concretas para prevenir y combatir el racismo, la xenofobia y la discriminación, incluyendo normas de discriminación positiva. Entre sus competencias más destacadas se encuentra el diseñar e impulsar campañas educativas tendientes a la preservación del pluralismo social, cultural o religioso, a la eliminación de actitudes racistas, xenofóbicas o discriminatorias y en el respeto a la diversidad.

A fines del año 2006, organizaciones políticas de afrouruguayos y en el marco de la discusión de la ley de educación, discutieron en profundidad la posibilidad de la inclusión de la temática étnica, teniendo como estrategia la discusión y análisis de documentos que tenían como fundamento a la educación y su desarrollo. Ellos fueron:

- Declaración Universal de Derechos Humanos y los derechos expresamente enunciados en el artículo 5 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; Especialmente el párrafo b) del artículo 4 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial.
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza adoptada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia
- Constitución de la República Oriental del Uruguay especialmente en los artículos 70 y 71.
- Informe periódico presentado por el Uruguay ante el Comité para la eliminación de la Discriminación Racial.
- Ley Orgánica de la Universidad de la República especialmente el artículo 2.

El autor de esta tesis asistió a este debate y constató dificultades ante este desafío de la participación y la inclusión de la temática rondó el tema de la falta de experiencia frente a

ámbitos de discusión sobre el tema de educación en su más amplio sentido, así como la influencia de las políticas educativas hegemónicas. Estos fueron los obstáculos más claros a la hora de comenzar a pensar en un sistema etnoeducativo. A pesar de esto, los temas tratados superaron el esquema inicial propuesto, jerarquizándose la necesidad de transformación de marcos conceptuales así como de los de curriculum. El rescate de la memoria y del valor de la cultura afrouruguaya fueron también mencionados pero no desde la experiencia vivencial sino desde marcos conceptuales, evidenciando esto la falta de sistematización de las experiencias populares de educación tan importantes a la hora de pensar en la memoria colectiva de una comunidad.

La función esencial de la educación, se asienta sobre los derechos humanos y que reconozca y respete la diversidad cultural, especialmente entre los niños y los jóvenes, para prevenir y erradicar todas las formas de intolerancia y discriminación. Dicha posición es clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial y la promoción de la tolerancia y el respeto de la diversidad en nuestro país.

1.2 El racismo estructural.

En 1965 la Asamblea General de la ONU firma y adopta la Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CERD) La CERD define la discriminación racial como:

“(...) toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública .” (Artículo 1, Inciso 1.)

Aunque científicamente se haya demostrado que el concepto de raza es una construcción social e ideológica, en el espacio simbólico y en el cotidiano social, aún tiene impacto (Stolken, 1992). El término ha sido utilizado para clasificar y excluir sistemáticamente a miembros de determinados grupos y otorgarles valor social a otros. El racismo actualmente se refiere a comportamientos cargados de odio y menosprecio hacia personas con características diferentes. El término afirma la existencia de un orden racial y de la inferioridad “innata” o “natural” de un grupo humano sobre otro, o lo que es lo mismo la superioridad del colectivo propio. El lenguaje con que se expresa el racismo es variable así como la severidad de sus consecuencias, pero tiene hoy en día la finalidad de marcar las diferencias y perpetuarlas. El racismo encubre las relaciones de explotación y dominación,

por lo tanto el foco de atención debe ser el discurso de raza, como forma de identificar, constituir y excluir colectividades sociales.

La definición de esta terminología y posterior estructura ideológica es de antigua data, pero su mayor desarrollo se produjo del siglo XVI y el siglo XVIII en Europa. Tuvo su origen en el auge de las ciencias naturales durante el período de la Iluminación. El naturalista Linneus (1707-1778), desarrolló un sistema de clasificación por especies y género, una taxonomía del mundo natural que ubicaba a las diferentes “razas humanas” como especies y subespecies. La clasificación se asentaba en las características físicas y diferencias biológicas de las especies clasificadas, a las que se asociaban determinados atributos sociales y culturales. Los rasgos y atributos físicos pasaban a formar un todo, donde cultura y sociedad parecían estar dominadas por una condicionante natural.

Diversas teorías religiosas y académicas han sido elaboradas para apoyar opiniones raciales del mundo. La esclavitud y el colonialismo tenían sus cimientos en filosofías racistas. La idea de una misión civilizadora sirvió de justificación para la opresión religiosa y cultural. Las formas modernas de racismo como el nazismo y el apartheid reconstruyeron el conjunto del Estado en torno a una ideología racista. De igual modo, el nacionalismo anticolonial se formuló en muchos lugares de modo que creaba y perpetuaba la discriminación por motivos de raza (Omi y Winant, 1986). Las medidas anatómicas, el tamaño de la cabeza y el color de piel comenzaron a ser clasificados como rasgos de tipologías raciales específicas, correlatos de los supuestos niveles de inteligencia o estadios de civilización. El colonialismo fue la principal fuente para la difusión de las ideas sobre las diferencias raciales entre los europeos y los pueblos “descubiertos”.

“(…) en el uso del término raza intervienen no solo determinados factores biológicos, sino sobre todo el uso social y cultural de estos factores.” (Stavenhagen, 2001, p.279)

Existe una relación entre teorías, ideologías racistas y las políticas públicas que se fundamentan en ellas, los sistemas económicos que dependen de la explotación de grupos desfavorecidos.

Muchos profesionales del derecho conceden una gran importancia a la diferencia entre prejuicio y discriminación, la diferencia entre racismo como prejuicio o como discriminación. El prejuicio es una actitud racista que se encuentra en la intimidad de las convicciones personales, alimenta inevitablemente la discriminación ejercida a partir de las funciones que el particular prejuicioso desempeña en el espacio público.

“(…) el prejuicio se transforma en una costumbre –se arraiga en la mentalidad como si no tuviese historia– y el paisaje social estratificado racial y étnicamente que crea y reproduce se transforma en una especie de naturaleza inamovible, también ahistórica. La reproducción de ese medio social estratificado por raza y etnia retroalimenta, a su vez cerrando el círculo, el prejuicio personal, pues permite pensar que la desigualdad omnipresente tiene una razón de ser en supuestas cualidades “naturales” que determinan la inferioridad de las posiciones sociales de los no blancos.” (Segato, 2007, p.65)

En tanto que discriminación es la concreción de esa convicción personal en la esfera pública. Además la discriminación, por su parte, consiste en ofrecer oportunidades y tratamiento negativamente diferenciados a las personas sobre las cuales recae el prejuicio racial, lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos. Según Segato, existen, por lo menos, cuatro modalidades de racismo en el mundo, existiendo cuatro tipos de actitudes racistas más frecuentes que pueden ser definidos como:

- El racismo de convicción, se expresa a través de un conjunto de valores y creencias explícitas que atribuyen estereotipos negativos o positivos en relación a las características fenotípicas del grupo étnico perteneciente.
- El racismo político-partidario-programático, sirve de base para la formación de agrupaciones políticas que votan asociadamente y abogan por una disconformidad abierta contra sectores de la población racialmente diferenciados.
- El racismo emotivo: que se expresa a través del miedo, rencor o resentimiento con relación a personas de otra raza o grupo étnico. Es el caso de aquellos que se asustan al tener que compartir un elevador a solas con una persona no-blanca, o al sentir su presencia próxima en la calle.
- El racismo “de costumbre”, inconsciente, naturalizado, culturalmente establecido, que no llega a ser reconocido como atribución explícita de valor diferenciado a personas de grupos étnicos, este tipo de racismo hace parte del universo de nuestras creencias más profundas y arraigadas.

Los movimientos contra el racismo surgieron para oponerse al racismo de “blanco contra negro”. Sus raíces históricas se encuentran en las campañas contra la trata de esclavos y el colonialismo. En tiempos más recientes, en el movimiento estadounidense por los derechos civiles y en la resistencia al apartheid en Sudáfrica, donde el racismo adoptó una forma particularmente explícita e institucionalizada. Desde entonces, el apartheid ha sido abolido y, en los últimos treinta años muchos Estados han promulgado leyes contra la discriminación racial.

En el Uruguay como en el resto de América Latina se conserva la matriz del racismo visto como una construcción, utilizada para justificar, mantener y reproducir relaciones de poder, de explotación y subordinación de unos sectores étnico-raciales sobre otros, fomentado y generado por grupos sociales que por diversos medios han logrado posiciones de dominio y control.

1.3 La construcción de la subjetividad de los niños y niñas afrouruguayos en la escuela

La producción de subjetividad es un concepto el cual le da valor a las cualidades de lo que existe solamente para el sujeto, para la conciencia del que lo experimenta. Es un carácter esencial de los procesos psíquicos, la elaboración de subjetividad hace al modo en el que las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. Es constituyente, es instituyente, (Castoriadis, 1987). Es decir que la producción de subjetividad hace a un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico. La investigación de la subjetividad consiste en la interrogación de las significaciones y los valores, éticos y morales, que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los individuos y la orientación que efectúan sobre sus acciones prácticas. No existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene. En diferentes recorridos institucionales, la subjetividad es una configuración de la praxis que permiten habitar un dispositivo, la subjetividad se instituye reproduciéndose, al mismo tiempo que se origina la reproducción del dispositivo.

“El dispositivo universitario reproduce subjetividad académica, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica, el dispositivo familiar reproduce subjetividad paterno-filial, etc.” (Galende, 1997, p. 6)

Históricamente el acceso universal a la educación ha sido una conquista asociada al desarrollo y la democratización de la sociedad. Las cifras del Censo 2011 muestran una nueva forma de discriminación: todos acceden al sistema educativo, pero mientras unos realizan un real proceso de escolarización, otros, provenientes en su mayoría de los hogares pobres, ingresan para fracasar, con las consiguientes marcas sociales y subjetivas que esto provoca, configurando un punto de inflexión en los procesos de exclusión social. (Giorgi, 2000) El fracaso escolar en su más amplia expresión incide de forma unilateral sobre los niños de las clases más necesitadas, paradójicamente la valoración más positiva de la escuela se mantiene en estos sectores, que menos esperanza de contar con sus servicios de calidad tienen. La educación es, desde la perspectiva de la cultura, un proceso de

endoculturación y este es su rol en la sociedad. Esto admite la transmisión de significados socialmente valorados y su asimilación por parte del educando. Es entonces, a través de este proceso de apropiación de la cultura, que la misma se reproduce.

La subjetividad de los afrouruguayos se puede definir como determinada por su pasado esclavo, expresando un sentimiento de pertenencia a un tronco étnico-cultural común, en el que ocupan un lugar preponderante las experiencias de discriminación raciales propias y ajenas. En esta última década se ha logrado un aumento del conocimiento y reconocimiento, esta afirmación se basa en la inclusión censal del tema y el aumento de la producción académica, definiendo la identidad del colectivo afrouruguayo más allá de los aspectos raciales, introduciendo elementos étnicos (comidas, lenguaje, cultura, religión, entre otros.) a la cotidianidad nacional. Cuando el sujeto entra a la etapa de socialización advierte que pertenece a dos universos simbólicos diferentes y en muchos aspectos contrapuestos y ajenos. Cotidianidad que en la mayoría de los casos no tiene una identidad caracterizada por la valoración de bagaje cultural y sí por los estigmas raciales sociales.

Las experiencias de discriminación racial en la escuela se encuentran cargadas de atributos estereotipados que desde la cultura hegemónica definen lo esperado de los afrodescendientes que con el paso del tiempo se naturaliza y ha sido incorporada por muchos negros como una caracterización válida de su raza. Durante décadas las organizaciones negras y afrodescendientes han sostenido que el obstáculo de una política de inclusión en el Uruguay, radicaba en la invisibilidad en la agenda política. Este ser visible racialmente, se contrapone con la invisibilidad social, al ignorar, excluir, minimizar, de forma sistemática. La ausencia de estas institucionalizaciones como diferentes, los ha colocado en la posición de iguales, ignorando u ocultando los actos de exclusión racial existentes. La respuesta de las personas que padecen discriminación arraigada o formas complejas de discriminaciones asimismo es compleja. La discriminación puede ser sistémica en vez de personal, y es por consiguiente más difícil de identificar y de comprender. Cuando la discriminación está profundamente arraigada e internalizada, algunas de sus víctimas niegan que estén oprimidas o aceptan su condición hasta cierto punto, otras oprimen a los que se encuentran por debajo de ellas en la escala social u oprimen a sus opresores. La persona que es objeto de racismo experimenta los sentimientos más profundos de ofensa, humillación, vergüenza y dolor. El racismo es la negación de su derecho a ser considerada totalmente humana, en este sentido, los que padecen racismo son los que mejor situados están para decidir si un comportamiento o lenguaje es racista o no lo es. Las normas y las leyes para resolver la discriminación racial que no reflejen la experiencia de las víctimas no serían apropiadas ni efectivas.

“Por naturaleza, el individuo se identifica con referencia al grupo al que pertenece. Piensa más bien como “familia” y “nosotros”, y aprende a ver a los demás como extranjeros, forasteros, invitados o enemigos. Pero, de enorgullecerse de los logros de “nuestra” nación, clan o equipo de fútbol, a considerar a los demás como contrarios no hay más que un simple paso, y apenas otro paso más lleva a considerar a otros grupos y a sus miembros como menos merecedores, inferiores, menos humanos, no verdaderamente humanos”.(Consejo Internacional para Estudios de Derechos Humanos. La persistencia y mutación del racismo. 2000, p.7)

Desde la psicología, la rama de la psicología de la comparación cultural ha tratado de dar respuesta a estos fenómenos por medio del concepto de aculturación psicológica. La aculturación hace referencia a las transformaciones culturales surgidas cuando dos o más tradiciones entran en contacto, la aculturación psicológica apunta a los cambios que experimentan los sujetos en su identidad étnica, sus actitudes, valores y sus conductas durante este proceso (Berry, 1984).

Esta breve descripción busca presentar y discutir la literatura referente a la evolución, el desarrollo y construcción de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. Se busca articular los elementos teóricos y metodológicos, de una labor que no se puede posponer, el de la promoción de la investigación en esta línea, no sólo con el fin de alcanzar las particularidades de la construcción de la subjetividad en la diversidad cultural, sino también con el objetivo de promover el respeto a lo diferente, una tarea que se va haciendo cada vez más urgente para una psicología que parece haber olvidado las particularidades étnicas.

OBJETIVO GENERAL.

- Analizar el impacto subjetivo de las experiencias de discriminación racial en la escuela hacia las y los niños afrouruguayos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

- Obtener una visión desde los propios actores respecto a las formas de enfrentar las experiencias de discriminación racial percibidas en la escuela.
- Indagar las experiencias de discriminación racial por parte de los alumnos y sus familias.
- Analizar las respuestas psicológicas ante estos hechos de discriminación en la infancia afrouruguaya.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA.

2.1 ¿Se hace o se nace? La reconstrucción de la identidad de la niñez afrodescendiente.

La metodología de esta investigación fue la cualitativa, entendiéndola como una estrategia orientada a descubrir, captar y comprender una teoría (Olabuénaga, 1989) con el objetivo de analizar los hechos que atañen al problema y apuntando a comprender el fenómeno. En este sentido se trató de incluir a los que en general se habla sobre ellos, pero no se permite que ellos hablen y de profundizar en su discurso, buscando una comprensión del mismo.

Para la obtención de los datos se utilizaron fuentes de información primaria y secundaria:

- a) Fuentes de información primaria: entrevistas semi-estructuradas, las mismas fueron integradas a efectos de la comprensión de los puntos de vista, las perspectivas y los esquemas interpretativos de los entrevistados en relación a los hechos estudiados. Los acercamientos a las entrevistas fueron a través de referentes políticos y sociales mediante la comunicación “boca a boca”, que permitieron la concreción a los individuos que cumplieran con los requisitos para la investigación. Con el fin de obtener un marco referencial más preciso para el tema, se buscó un relevamiento de datos de los entrevistados y las escuelas a las que concurrían así como el año en que se encontraban. Para la realización se coordinó, telefónicamente con los padres de cada niña y niño. El lugar, día y hora a realizarse la entrevista fue elegido por el entrevistado que mayoritariamente se constituyó en su domicilio particular generalmente los fines de semana. Previo a éstas se leyó y solicitó la firma del

consentimiento aclarando su grabación, el anonimato y la confidencialidad de la misma. Se cumplió con las reglas de escucha activa y el registro de elementos paraverbales. Al finalizar la grabación se dio lugar a la ampliación de alguna de las preguntas consideradas más comprometidas y difíciles. Las preguntas que guiaron las entrevistas refieren al interés en recoger información sobre los hechos a estudiar. El cuestionario se elaboró, en base a una serie de ejes temáticos que permitieron recabar información acorde a los objetivos de la investigación. Los mismos refieren a datos filiatorios y datos generales de los encuestados (nombre, edad, sexo, dirección).

- b) Fuentes de información secundarias: Se realizó una búsqueda de material vinculado directa e indirectamente a la temática de la investigación disponible a nivel nacional e internacional. A nivel internacional se priorizó las publicaciones de la región como las brasileñas, la colombianas y de Estados Unidos, donde existe una vasta tradición en la investigación sobre el tema. Se relevaron las investigaciones nacionales que articulaban la educación, niñez, y la diferencia como eje orientador, se consultaron estudios sociodemográficos nacionales sobre los indicadores de pobreza y exclusión afrodescendiente. Además fueron objeto de relevamiento bibliográfico, las publicaciones nacionales sobre las poblaciones afrouruquaya en temáticas diversas.

Las zonas en las cuales se realizaron las entrevistas tuvieron como base el informe sociodemográfico (población con ascendencia afro) de la Unidad de Estadística Municipal (IMM 2006/07). Se tomaron los seis Centro Comunales Zonales (CCZ) en los cuales se encuentran el mayor porcentaje de la población afrouruquaya de Montevideo, como se expone en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Centro Comunales Zonales en la que se encuentran el mayor porcentaje de población afrouruquaya en Montevideo. Elaboración propia con datos extraídos de la publicación población con ascendencia afro 2006/2007 .Unidad de Estadística Intendencia Municipal de Montevideo.

| CCZ | Afros | No Afros | Total |
|------------|--------------|-----------------|--------------|
| 11 | 21.4 | 78.6 | 100 |
| 10 | 18.5 | 81.5 | 100 |
| 9 | 18.4 | 81.6 | 100 |
| 17 | 16.6 | 83.4 | 100 |
| 18 | 15.8 | 84.2 | 100 |
| 14 | 12.6 | 87.4 | 100 |

Las zonas se eligieron teniendo la intencionalidad de recabar las relaciones étnico-raciales en lugares donde existe un porcentaje alto de población afrouruguaya (representan en la mayoría de los casos la periferia de la ciudad) y el mayor número de niñas y niños en edad escolar afrouruguayos.

Mediante entrevistas en profundidad y entrevistas con juegos se buscó la reconstrucción del relato de vida y lo que involucra pensar a los sujetos en su historicidad, inmersos en una realidad social que los determina y condiciona en su accionar. Es decir, romper con la búsqueda de explicaciones auto referenciales aisladas de la totalidad social y entender así cada suceso, cada persona en un contexto más amplio. Se obtiene a través de esta técnica información sobre como los sujetos actúan, sienten y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Alonso, 1995) Nueve de las entrevistas se realizaron con estudiantes de Tercer Ciclo de la Licenciatura en Psicología en el marco del seminario: Etnia y Salud del Instituto de Psicología de la Salud de la Facultad de Psicología, el resto fueron realizadas por al autor.

La necesidad de comenzar a investigar un tema novedoso, tiene como una de sus mayores dificultades, pensar instrumentos pertinentes para acercarse al tema. Los antecedentes respecto a la exploración de la identidad, refieren a los conceptos de autoidentificaciones, actitudes y preferencias étnicas. La autoidentificación étnica hace referencia al uso sistemático de la categoría étnica para referirse a sí mismo, las actitudes y las preferencias étnicas se dirigen hacia la valoración positiva de y la identificación afectiva con tales categorías. Es común estudiar dichos procesos presentando a los niños y niñas estímulos étnicos (fotografías, dibujos o muñecas de diferentes grupos étnicos) a partir de los cuales se indaga la reacción cognitiva y emocional frente a los reactivos (Brand, Ruiz y Padilla, 1974).

La investigación que más polémica ha producido en los últimos 70 años sobre este tema es el llamado pro-white-bias. Los estudios sobre el tema fueron realizados en los Estados

Unidos a finales de los años 30, los entrevistados eran niños y niñas negros, quienes mostraban preferencias y valoraciones positivas hacia la sociedad blanca. Uno de los resultados de este modelo a la comprensión de la identidad étnica de miembros de grupos discriminados consiste en hacer evidente una de las tantas estrategias de enfrentamiento frente a la discriminación racial, afirmando que los sujetos no son víctimas pasivas del estatus social de sus grupos, sino que emplean estrategias de autodesprecio y reforzamiento del estigma racial.

En la década del 70 Tajfel y Turner, le atribuyen a los sujetos la motivación de preservar una imagen positiva de sí mismo, lo cual es alcanzado en parte mediante la pertenencia a determinados grupos valorables socialmente y en comparación con otros grupos sociales relevantes.

Una de las perspectivas teóricas más dominante es el modelo lineal de aculturación. Desde esta perspectiva la aculturación es vista como un continuo, en donde uno de los polos es el rechazo de otras tradiciones culturales, con el fin de mantener la propia cultura y el otro es la total asimilación de la cultura dominante a costa de las tradiciones particulares.

Los estudios más contemporáneos definen e incluyen estas líneas de análisis, enfatizando la distinción entre identidad personal y social, dentro de un marco cultural determinado (Cross, 1991) cuestionando las inconsistencias en los resultados de las investigaciones que buscan una relación directa y simple entre la pertenencia a un grupo discriminado y conflicto emocional.

“La relación entre identificación o desidentificación con el propio grupo de referencia y una baja o alta autoestima es compleja y depende del significado particular de pertenecer a un grupo social determinado, de las relaciones intergrupales y las estrategias de enfrentamiento a dichas relaciones.” (Smith, 2002, p. 75)

2.2 Las dificultades metodológicas: Creaciones de instrumentos para la exploración de la niñez afro-uruguaya.

La caja de juegos como instrumento de indagación psicológica fue inaugurada por Melanie Klein, el juego se convierte con ella, en el medio privilegiado de comunicación para acceder a la comprensión del mundo interno del niño. Es decir, que el niño al jugar elabora situaciones dolorosas, que son inadmisibles para él (Cohen, 1989). La necesidad de trabajar el tema, obligó a la búsqueda de elementos que pudieran indagar la identidad étnico-racial y el valor de la misma. Por este motivo se trabajó en conjunto con los estudiantes en la búsqueda de juguetes y juegos que existen en plaza o la creación de los mismos.

La primera exploración se realizó en jugueterías de la capital, no encontrando juegos didácticos que tengan en exclusividad la población afro-uruguaya como protagonistas. En lo que refiere a las muñecos o muñecas en el primer caso no se encontraron, en el segundo sí, pero con característica fenotípicas no afrodescendientes o africanas sino eurocéntricas de color marrón claro.

Y aquí surge el desafío ¿la exploración de la identidad y los conflictos referentes a la niñez afro-uruguaya, coincidirán con los objetos proporcionados por nosotros? En el marco de referencia de la Psicología evolutiva y las neurociencias, las teorías del juego infantil se han apoyado en las pautas de maduración y en la estructuración de la personalidad. Los diferentes abordajes que se han establecido, incluyen concepciones pedagógicas, sensoriales, sociales y culturalistas.

He aquí un elemento constante y necesario de analizar; la imaginación se libera y se fusiona con la realidad, cuestiona, crea y hace. En pocas palabras transforma su situación convirtiéndola en realidad lúdica. La muñeca más encontrada que tenía características afrodescendientes (color de piel) son las de Mattel y su producto más famoso las Barbie. Esto es un ejemplo de como la post-modernidad impone que la moda es ser minoría, identificando y poseyendo sus símbolos, con el objetivo de reproducir cualquier modelo siempre y cuando logren alcanzar los márgenes de ventas (Bermúdez, 2009). La amiga afrodescendiente de Barbie que debutó en la década de 1960, se llamaba Christie y era esencialmente una muñeca con los rasgos arriba descriptos. La línea "So In Style", que llegó a los comercios en los Estados Unidos en el año 2009, lanzó una nueva línea de muñecas Barbie afrodescendientes con labios gruesos, narices más anchas y pómulos más pronunciados, está formada por Grace, Kara y Trichelle, cada una con un estilo propio e intereses diferenciados. Las muñecas poseen diferentes grados de pigmentación marrón claro, chocolate y caramelo, Trichelle y Kianna tienen pelo crespo. La lucha por el cambio del pelo fue una disputa de la comunidad afro-estadounidense, se sostenía que el pelo largo

y liso no considerara los tópicos de belleza que muchas niñas enfrentan, en contraparte del liso que es considerado con frecuencia más bello que el corto y rizado. La artista de la nueva Barbie, Stacey McBride-Irby, tiene una hija de seis años, dijo que anhelaba establecer una línea de muñecas para niñas afroestadounidense que se parecieran a ellas, que inspiraran y tuvieran objetivos profesionales.

“Kara está interesada en matemáticas y música. Quiero que se vean como estas muñecas y que sepan que negro es algo bello” (Recuperado el 12 de diciembre de 2002, de <http://www.cnnexpansion.com/economia-insolita/2009/10/08/mattel-presenta-barbies-afroamericanas>)

La caja de juguetes estuvo integrada por dos muñecas, una afrodescendiente otra no, animales, lápices de colores, hojas y un juego de mesa, Escalera al Cielo o Escaleras y Serpientes realizado para la ocasión. (Ver Anexos)

También se utilizó la técnica del Dibujo de la Figura Humana de Karen Machover aplicándose la misma una vez finalizada la técnica de la caja de juguetes; la interpretación del DFH no tuvo como objetivo ser una aplicación clínica ni estadística. Se realizó una adaptación, para incluir la variable rendimiento, bajo la premisa: “Por favor dibuja una persona, lo mejor que puedas” el hecho de incluir “lo mejor que puedas” alude a reforzar lo ideal y subrayar el valor que tiene para el entrevistado el análisis de sí mismo. Este test se basa en el fundamento teórico del esquema corporal que se proyecta a través del dibujo, sirve como instrumento que analiza la personalidad través de sus características, que solo se hacen visibles a través del dibujo. El dibujo es una proyección del concepto y de actitudes, que se tienen hacia otras personas, hacia el medio y hacia sí mismo.

“Es urgente ir en contra de la identidad étnica artificial profundizando los verdaderos valores y objetivos de los grupos para impedir lo que hasta ahora se viene dando de manera progresiva identidades virtuales, programadas y producidas a escala mundial y difundidas mediáticamente (...) que secuestran y toman el lugar de las formas históricas de ser otro. Objetivo a cual debe abocarse la escuela como institución socializadora cuya intención es la formación de un ciudadano(a) consciente de su rol en la sociedad actual y altamente consustanciado con los valores del ser nacional.” (Bermúdez, 2009, p.23)

2.3 Resultados del trabajo de campo.

Se ejecutaron un total de 13 entrevistas, seis a escolares y el resto a sus familiares, nueve de las cuales fueron realizadas con estudiantes y cuatro individualmente, siendo supervisadas cada una de ellas presencialmente. No se observaron dificultades de relacionamiento étnico-racial, cuando las entrevistas las realizaban los estudiantes o cuando eran realizados personalmente como afrouruguayo.

Una de las características de esta investigación, es la paradoja de que aunque se estudió a pocas personas, la cantidad de información obtenida fue muy grande (Álvarez-Gayou, 2005). Una vez que la información ha sido recolectada, en las notas de campo y las entrevistas textuales, fue necesario codificar la información, es decir agrupar la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares, lo que consistió en intentar darle sentido en toda su complejidad y desarrollar una clasificación para su análisis. Para integrar la información se crearon categorías que buscaban cumplir el objetivo planteado.

Las categorías de análisis fueron:

- La identidad étnico-racial, en madres, padre, niñas y niños.
- La subjetividad de las niñas y niños, a partir de la construcción identitaria étnico-racial.
- Relatos de racismo en la escuela en madres, padre, niñas y niños.
- Impacto subjetivo de la discriminación racial en la escuela en madres, padre, niñas y niños.
- Racismo en la institución escolar.
- Respuesta institucional.
- Aspiraciones educativas en niñas, niños madres y padres.

La descripción de los datos obtenidos, permite observar una serie de características de los entrevistados. Se observa que la mayor concentración de la franja etaria se encuentra comprendida entre los 35 y 39 años, en lo que refiere al desempeño educativo la gran mayoría no había finalizado el ciclo básico, siendo el menor desempeño primario finalizado y el mayor universitario finalizado. El nivel de repetición en primaria es nulo y a nivel secundario en la mayoría de los casos hubo repetición.

La edad de los escolares oscilaba entre los 6 y 12 años, solo una repitió 5to año, el resto cursaba el ciclo escolar sin mayores problemas. Las escuelas que concurrían eran las cercanas a sus barrios. Las zonas de residencias corresponden a los siguientes barrios:

- Casavalle
- Casabó
- Colón
- Jardines del Hipódromo
- La Paloma
- Las Acacias.

CAPITULO III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1 La identidad afrodescendiente en la psicología universalista y la revolución autóctona.

El desafío respecto a este capítulo comprende la necesidad de poder vislumbrar los elementos y características psicológicas diferenciales de la identidad de las y los niños afroargentinos con el resto de la población. Esta problemática no tiene repercusión en la Psicología, existiendo una limitada producción de investigaciones al respecto. Un aporte valioso de esta disciplina a la comprensión de esta realidad consistiría en dos tareas básicas: por un lado en el análisis de los procesos cognitivos y afectivos que están en la base de las relaciones interétnicas y por otro en la investigación sobre los resultados de la discriminación y el racismo en quienes son víctimas de ello. La primera tarea se ocuparía de las bases emocionales y cognitivas de la producción de estereotipos y prejuicios que permiten la reproducción subjetiva de la "jerarquía étnica" existente, mientras que la segunda intentaría analizar la relación emocional y cognitiva de los miembros de un grupo étnico hacia su propio grupo, es decir los procesos de construcción de su identidad étnica (Smith Castro, 2002)

Para ello se analizarán los estudios respecto a la evolución de la identidad, sus luces y sombras en relación a la diáspora afrodescendiente. Se analizarán y se contrastarán las posiciones epistemológicas de la llamada psicología universal occidental con la transcultural. Dentro de la psicología occidental se tomará para el análisis de este capítulo una de sus subdisciplinas y especialidad, la Psicología Evolutiva (PE). Esta pertenece a las ciencias humanas en general y a las llamadas ciencias de la subjetividad en particular (Amorin, 2008)

La historia de todos los conocimientos valorados en la actualidad tienen su origen en el mundo occidental y europeo, la psicología no es la excepción. En Grecia se inician las bases de la medicina moderna y la posterior subdivisión a otras disciplinas como la psicología actual, pero también fue una sociedad que consideraba a la esclavitud como natural y

normal, siendo defendida por toda la sociedad Helénica. La esclavitud era fundamental para el ejercicio de la democracia ateniense, a fin de dejar tiempo para la política a los hombres libres. Se estima que en la época clásica tres cuartas partes de la población ateniense eran esclavos. La constitución de la barbarie y la civilización centraban sus acciones filosóficas, las cuales han influenciado las ciencias hasta nuestros días.

La Psicología Evolutiva como hoy se conoce, tiene sus primeros pasos en la medicina de la antigua Grecia, poniendo énfasis en los recién nacidos y la necesidad de categorizar a los bebés sanos que se debía conservar y los enfermos o malformados que no debían vivir. Hasta la Edad Media la niña y el niño no eran pensados como sujetos diferenciados de los adultos. El adultocentrismo y el adultomorfismo gobernó el mundo occidental por más de diecinueve siglos, la infancia y la adolescencia eran consideradas como etapas imperfectas o inacabadas, en definitiva un adulto en miniatura.

“Lo infantil no existía como etapa sui generis, y no había ningún interés en estudiar a los niños para comprender la especificidad de su forma de estar en el mundo, ni en darles un lugar social, ni psicológico.” (Amorin, 2008, p.11)

A comienzo del siglo XV comienza el tráfico de personas africanas hacia el Nuevo Mundo, que continuó hasta comienzo del siglo XX. La infancia africana y afrodescendiente no eran pensadas como sujetos diferenciados de sus adultos esclavizados. El adultocentrismo y el adultomorfismo así como sus consecuencias eran las que gobernaban esta relación.

La religión católica entre el siglo XV y el Siglo de las Luces impone a los pobladores africanos, a partir de las bulas Inter Caetera (menor) y Sublimus Dei, la colonización de sus naciones con la argumentación de someter a los pueblos bárbaros y llevarlos al verdadero credo y la afirmación de que los nativos africanos no eran seres humanos. A fines del siglo XV la infancia comienza su proceso de escolarización en Europa, cobra mayor influencia la iglesia católica a través de las escuelas parroquiales en toda la sociedad. La iglesia se focaliza en la infancia como etapa de la vida, en la cual hay que purificar los pecados y corregirlos.

En el Siglo de las Luces (siglo XVIII) comienza una etapa realmente innovadora en la que se cimentarán las bases de la infancia moderna. Los aportes de Rousseau son de los más significativos, planteando que la niñez y la juventud tienen la necesidad de ser consideradas como etapas significativas. El vínculo madre e hijo comienza a parecer en conjunto con los cuidados y afectos.

En el siglo XIX a partir de la teoría evolucionista de Charles Darwin, en su libro en el Origen de las Especies se concibe al bebé más cercano a la naturaleza y revolucionó el pensamiento científico.

“(…) las perspectivas prevalentes a fines del siglo XIX para el estudio infantil implicaban cinco líneas significativas para la investigación evolutiva. Primeramente, el estudio de la mente; en segundo término, ésta se encontraba ejemplificada en el desarrollo mental infantil; en tercer término, el abordaje del conocimiento en el marco del contexto biológico; cuarto, participación en la praxis educativa, médica y asistencial; y por último (…) institucionalizó la antigua escisión entre la emoción y la racionalidad, representada en la práctica de la división sexual por parte de la investigación científica” (Amorin, 2008, p.19)

Surge el positivismo como corriente filosófica que afirma que el conocimiento auténtico es el conocimiento científico, y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación de las teorías a través del método científico. El positivismo deriva de la epistemología que surge en Francia a inicios del siglo XIX de la mano del pensador francés Saint-Simon primero, de Augusto Comte segundo, y del británico John Stuart Mill y se extiende y desarrolla por el resto de Europa en la segunda mitad de dicho siglo.

“Con el auge de la ciencia y los diversos desarrollos teóricos, personajes de la talla de Linneo, Boulainvilliers, Beddoe, Ploetz, Renan, Le Bon, Taine, Courtet, Broca y sobre todo, Gobineau, Chamberlain o Lapouge se encargaron, en la transición del siglo XVIII al XIX, de asociar características físicas a modo de ser, actuar, pensar y comprender el mundo.” (Bermúdez, 2009, p. 50)

Esta euroepistemología nace como manera de legitimar el estudio científico naturalista del ser humano, tanto individual como colectivamente. Según distintas versiones, la necesidad de estudiar científicamente al ser humano nace debido a la experiencia sin paralelo que fue la Revolución Francesa, que obligó por primera vez a ver a la sociedad y al individuo como objetos de estudio científico.

En el siglo XX, el estudio de la niña y del niño comenzó a constituir espacios académicos específicos de investigación y abordajes heterogéneos, como por ejemplo los aportes de la psicología del desarrollo de Gesell (1880-1961). Binet (1857-1911) crea de forma sistemática y con rigurosidad científica cuestionarios de los estándares de la medición de la inteligencia infantil, los cuales jerarquizaba y demostraba que los grupos caucásicos eran los más inteligentes del planeta en comparación con el resto de las razas categorizadas. Freud (1856-1939) en contraposición con el ambiente científico de la época, en 1905 escribe la primera versión de Tres Ensayos para una Teoría Sexual y específicamente la introducción

a la sexualidad infantil. Durante la mitad del siglo XX la evolución de la PE se aprecia la necesidad de catalogar la conducta de la niña y del niño dentro de la norma enmarcado en lo socialmente esperable, el paradigma médico toma fuerza más que nunca en las prácticas cotidianas.

En la segunda mitad del siglo XX, lo cultural junto con la definición rotunda de la adolescencia marcó la PE hasta la fecha. Durante las décadas del 70 y 80 el desarrollo de la investigación de la infancia temprana, comienza el análisis del organismo biológico en un sistema social determinado. Las investigaciones toman como análisis el modelo constructivista y el análisis de la interacción madre-bebé. A finales del siglo XX se amplían los círculos de influencia de la crianza, aparecen la función y rol paternos. Las relaciones y las teorizaciones se asientan en las relaciones familiares intergéneros e intergeneracionales.

A comienzos del siglo XXI los abordajes de la PE se han ampliado, sus concepciones de estudio son: incidencia de la perspectiva de género, cambios en la subjetividad infantil, adolescente, adulta y anciana, incipiente lazo entre PE y políticas públicas y por último la tendencia a la disminución del etnocentrismo y creciente especialización cultural de los modelos evolutivos (Amorin, 2008). Es así como el término raza tiene como intención asumir las diferencias fenotípicas de los individuos como elementos asociados a la capacidad cultural y mental, siendo esta la fundamentación para los procesos de dominación cultural y mental

3.2 La psicología transcultural de origen africano.

“(...) puesto que la diversidad humana y cultural se encuentra en la base de la psicología, deben ser los psicólogos quienes debieran sentirse cómodos celebrando la diversidad cultural en vez de sentirse amenazados por ella” (Bodibe, 1993, p.57)

En el África subsahariana hubo una serie de importantes cambios para la psicología, tanto desde el punto de vista teórico, como metodológico y aplicado, esta disciplina se la define como psicología transcultural y nativa o autóctona. Los defensores de la psicología transcultural manifiestan que los resultados a los que se han llegado en las psicologías euro-norteamericanas no pueden adjudicarse como universales. Las escalas y medidas experimentales desarrolladas en occidente tienen un beneficio limitado en el estudio de culturas no occidentales. Como han definido numerosos precursores en el movimiento de la “Indigenización” de la psicología, la psicología occidental tiene una aplicabilidad limitada para temas relacionados con el Tercer Mundo debido a su orientación individualista, su

énfasis en aspectos concretos y limitados acerca de problemas sociales más amplios y su falta de herramientas conceptuales para explorar estos problemas (Sinha,1990)

“Cuando se emplean esquemas extranjeros en África, puede ocurrir que una serie de fenómenos importantes no sean vistos debido a que estos modelos pueden no reconocer dichos fenómenos.” (Naidoo, Olowu, Gilbert y Akotia, 2002, p.19)

Desde 1962 existen más de 100 Departamentos de Psicología, los países que tienen el mayor número son Nigeria con 12 y Sudáfrica con 19, quienes más impulso han dado a la disciplina. El interés en el estudio de la psicología en África, se extiende desde Mauritania, hacia Sudán y hasta Sudáfrica. Es ésta una zona enormemente variada en su ecología, etnicidad, lengua, política e historia. Sin embargo existe una “cierta cualidad común” que se deriva de las semejanzas de las experiencias históricas, de los rasgos culturales y de la adaptación a las fuerzas del entorno. Ver la psicología transcultural desde su orientación y sensibilidad hacia los determinantes culturales de los fenómenos psicológicos ha estimulado a los psicólogos africanos a reflexionar sobre los lazos entre cultura, psicología, política y religión.

Durante más de 40 años los psicólogos africanos han identificado como principales problemas de la psicología generalista, el etnocentrismo, la orientación hacia valores individualistas occidentales, interpretaciones incorrectas de los datos recogidos en países no occidentales, y una incapacidad general para utilizar interpretaciones autóctonas en la psicología dominante. Sin embargo, dentro del mundo de la psicología no ha cambiado mucho en estos últimos años. En general permanece una tácita aceptación de la psicología dominante occidental en las universidades africanas, las corrientes académicas se mueven de norte a sur (Gilbert, 1997). En África durante estas cuatro décadas se han dado dos matices ante este tema: una de ellas ha descalificado la base universal de la psicología; la otra la ha debatido y ha pedido una psicología fundada en el contexto local. Los autores defensores de esta postura fueron Frantz Fanon (1925-1961) y Steve Biko (1946-1977) que definen la identidad a través de la estructura de las relaciones sociales que se producen dentro de los contextos locales. El primero a partir de su análisis ideológico y estructural del racismo en las colonias Africanas. Biko explica la identidad africana en relación con los componentes estructurales de la sociedad del apartheid.

Las psicologías autóctonas se basan en la aproximación relativista que buscan identificar desde un punto de vista empírico las características únicas que se encuentran en la vida psicológica de los grupos culturales. Generalmente este punto de vista no se basa en la ideología, sino que estudia la naturaleza.

“(…) los africanos tienen una cosmología, ontología, escatología, epistemología y axiología que en quintaesencia es la suya propia. Señala que estas “logias” forman una metacultura de la que se desarrolla el comportamiento manifiesto de los africanos. Ve a la conducta africana como algo holístico, un producto de la interacción recíproca entre la metacultura y el entorno social, político y económico en el que se encuentran los africanos.” (Naidoo, Olowu, Gilbert y Akotia, 2002, p. 26)

El marco eco-cultural de los estudios de la PE, sobre todo los de Nsamenang (1995) se basa en algunas observaciones acerca del lugar que el niño tiene en la sociedad africana. Por ejemplo, la niña y el niño como fuente de prestigio (más niñas y niños más prestigio), los niños como “bastones” de los padres (el sistema de seguridad social parental) y las niñas y niños como agente de desarrollo nacional puesto que las niñas y niños africanos son parte de la vida económica de sus sociedades.

En el siglo XXI, el desafío al que se enfrentan la psicología transcultural es complejo. Por un lado, con la globalización de África, los pueblos africanos pueden transformarse en más parecidos a aquellos en Occidente y los universales euro-americanos asumidos se pueden convertir en más aplicables en general. Por otro lado, los países de África, Asia y Oriente, se resisten al penetrante impacto de la globalización, homogeneización y americanización. Las culturas, valores, tradiciones y costumbres autóctonas están profundamente entrelazadas con la identidad etnocultural. Los psicólogos africanos y asiáticos pueden traer un nuevo impulso a la comprensión del carácter universal de la psicología dentro de los contextos locales y autóctonos.

3.3 La exploración psicológica de la infancia y de la afrodescendencia.

En los últimos 15 años el colectivo o la comunidad afrodescendiente o afrouruguaya ha sido objeto de investigaciones en áreas diversas como son la antropología, historia, sociología, economía y psicología, entre otros. El tema de la niñez afrouruguaya como tal, fue indagada en el siglo pasado por Florit (1994) y el último estudio fue realizado por Gurises Unidos (2013), en ambos estudios analizan las respuestas a la discriminación racial y la cotidianidad de la exclusión social.

En la constelación de la PE, René Spitz (1887-1974) médico y psicoanalista, dirigió sus estudios a la observación del niño y su desarrollo, concluyendo que a partir del primer año comienza un esfuerzo en el esquema discriminatorio que posibilita la diferenciación del yo y el no-yo, sujeto-objeto, en síntesis comienzan los aspectos de autonomía individual y acercamiento social. A los 15 meses se describe la aparición del no, que significa el primer

concepto abstracto e implica discriminación. Este desarrollo tienen sentido, dentro del marco de la génesis de evolución necesaria para la estructuración de la cognición y afectividad, bajo la salvedad de marcos culturales diferenciados. Los estudios referentes a esta discriminación evolutiva natural que implica diferenciarse del otro y luego del medio, no es suficiente para explicar la discriminación racial.

Los orígenes del estudio psicológico de la autoidentificación afrodescendiente, fueron los de Frantz Fanon (1925-1961), psiquiatra y psicoanalista, sus estudios radicaron en la cuestión de la descolonización y la psicopatología de la colonización. Manifiesta que las emociones de sumisión que las personas de raza negra sufren en un mundo blanco, son consecuencia del complejo de inferioridad, generado en la mente de la personalidad negra, en la necesidad de imitar y apropiarse del código cultural del colonizador, provocando una autopercepción dividida entre su originalidad cultural nativa y la socialmente aceptada.

“Si queremos comprender psicoanalíticamente la situación racial, concebida no ya globalmente, sino a través de conciencias particulares, habremos de conceder una gran importancia a los fenómenos irracionales.” (Fanon, 1973, p.132)

Se puede observar que los niños y niñas logran hacer un uso "correcto" de las categorías étnicas aproximadamente a partir de los tres o cuatro años, evidenciándose además una relación entre la edad y los procesos de atribución que conducen a la definición de las personas y al reconocimiento de las diferencias étnicas (Aboud, 1987). Un aspecto a distinguir es la diferencia entre identidad étnica y grupo étnico, el primero hace referencia al sentimiento de pertenencia a un grupo étnico y los procesos afectivos y pensamiento que se derivan del reconocimiento de la propia etnicidad. Grupo étnico será determinado como un grupo humano que se diferencia por tener ciertas particularidades culturales comunes entre sí, pero incomparables a las de otros grupos humanos.

“Etnicidad será entendida como el hecho concreto de nacer dentro de un grupo étnico particular, sin excluir la posibilidad de pertenecer a dos o más grupos étnicos (Phinney, 1990). Como se puede observar, etnicidad e identidad étnica son conceptualizadas aquí como dos constructos totalmente diferentes. Mientras que etnicidad es el "marcador" objetivo de la pertenencia a un colectivo étnico, identidad étnica apunta al significado subjetivo de pertenecer a tal(es) grupo(s) étnico(s).” (Smith Castro, 2002, p. 72)

Para los pertenecientes a grupos étnicos estigmatizados, la tarea de visibilidad indentitaria incluye el enfrentamiento con la discriminación social de sus grupos e implica "resolver" sobre el papel que juega la propia etnicidad en el autoconcepto y en los proyectos de vida.

La autoidentificación étnico-racial, se exploró de forma directa a través de una pregunta y en el análisis de la caja de juguetes. La primera arrojó una diferencia a destacar entre madres, padres, las y los niños, que fue la ausencia de respuesta de estos últimos. Las mínimas respuestas que se obtuvieron fueron de los entrevistados niños y de las familias que poseían un nivel educativo alto. Las definiciones transitan por definiciones raciales y tendientes a lo étnico.

“Morochito, de color negrito.”

Niño de 9 años

“Yo soy afrodescendiente.”

Niño de 11 años

La construcción de la identidad de la población afrodescendiente de las Américas, tiene como característica el ser novedosa y dinámica, construida por los avances civiles, políticos, sociales y conceptuales contemporáneos. Esta identidad se basa desde dos perspectivas: la primera es la identidad de resistencia, en la cual los grupos se encuentran en posiciones desvalorizadas por la lógica de la hegemonía del poder, para sobrevivir y resistir ellos se embarcan en principios que enfrentan el poder. La segunda es la identidad-proyecto que tiene su base en el material cultural y la disposición del mismo en los grupos sociales que a partir de allí construyen una nueva identidad que cuestiona su valor en la sociedad y proponen alternativas en las relaciones de poder (Munanga, s/d).

Los resultados más llamativos relacionados con la autoestima, se marcaron en la elección generalizada de juguetes con características afrodescendientes. El juguete con mayor estructuración étnico-racial fueron las muñecas. Las elegidas por todos los participantes, fueron las afrodescendientes, frente a las que no lo eran, tanto por niño como por niñas. Este punto por sí mismo no podría direccionarse con la autoidentificación, pero las investigaciones de pro-white-bias demuestran una relación directa con el tema. Mientras que la auto identificación étnica como en este caso, hace referencia a la valoración e identificación afectiva, la cual se basa en actitudes y preferencias, en estos procesos se encuentran el desarrollo de la percepción de las diferencias étnicas, la habilidad de aplicar tales diferencias a si mismo y la capacidad de conservación de este atributo. (Aboud, 1987, Rotheram y Phinney, 1987, Vaughan, 1987).

*“Esta me gusta más, me gusta el pelo, la ropa, el color de piel, el maquillaje en los ojos (...).”*Niña de 7 años

Ante la pregunta: ¿Cuál de las muñecas era la más linda? Elegían la muñeca de característica étnico-racial acorde a la suya, pero un análisis más exhaustivo del material presentado como se explicitó en la página 26, demuestra que los rasgos de las muñecas no son étnico- raciales. Las únicas diferencias son el color de piel amarronado, las otras diferencias fenotípicas no existen, la nariz, los labios y el cabello son típicamente europeos. Aquí la pregunta es si la elección de las niñas tiene relación con la identificación directa o la aspiración de belleza hegemónicamente aceptable.

La autoestima es un constructo psicológico de gran interés clínico, aunque no queda claro su origen es tomado con gran interés por su relevancia en los diversos cuadros psicopatológicos, así como por su asociación con diferentes conductas, como pueden ser, la capacidad de pedir ayuda, con el estrés y con el bienestar general. Se ha asociado con cuadros psicopatológicos como la depresión, los trastornos alimenticios, los trastornos de personalidad, la ansiedad, y la fobia social. Asimismo se ha señalado que el nivel de autoestima es un excelente predictor de la depresión. (Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004)

Durante el trabajo de campo la noción de la autoestima también fue uno de los elementos de mayor dificultad de investigación. Ante la realidad de no existir teorías psicológicas explicativas ni sistemáticas respecto a la evolución de la identidad afrodescendiente, se debió reinterpretar las técnicas existentes. Se utilizó la producción gráfica como el dibujo de la figura humana (DFH) y la caja de juguetes.

En el DFH cabe mencionar que no se cumplió con la consigna en su totalidad ya que no se advirtió que se realizó por parte de los estudiantes con lapicera el test lo cual afectó el análisis de los aspectos formales (trazo, línea e intensidad, etc.) pero no en el contenido. Surgieron figuras que solamente aparecían cabezas que ocupaban casi toda la hoja, que puede representar una proyección de mecanismos de defensa como la intelectualización o la inflación maníaca del yo (intelectual y maníaca). La ausencia de cuerpo representa omitir aquellas partes que simbolizan los sentimientos y la expresión del contacto con el medio. Se puede identificar que estos aspectos defensivos pueden estar relacionados con la angustia, temor y expresión de los sentimientos o de los impulsos agresivos. Cuando aparecen los dibujos completos no aparecen solos hay una necesidad de rodearlos con casas, flores y animales, esto vivencia la necesidad de no estar en soledad y rodearlos con aspectos que lo continentan y gratifican.

Los resultados demuestran que la autoidentificación expresada a través de las respuestas directas, no coinciden con los indicadores de la producción gráfica, los mismos son débiles en referencia a los aspectos étnicos-raciales. La evolución de ambos aspectos tiene grandes similitudes a estudios internacionales que preceden a este análisis. También se demuestra

que los instrumentos clásicos de la psicología para indagar las generalidades deberían ser re-evaluadas y sometidos a crítica, ya que abusan de preconceptos universales hegemónicamente europeos y estadounidenses.

3.4 Construcción de la familia negra y afrouruguaya y sus repercusiones actuales.

Hay coincidencia en todas las ciencias sociales que la identidad de un individuo se construye en las familias, aunque existen diversidad de matices y posturas. La familia como entidad, en nuestro país tuvo un origen en los modelos burgueses de Europa, como son España, Portugal e Italia entre otros. La independencia no aportó en la estructura familiar aspectos inéditos a su organización. Las clases bajas (esclavos libertos, población gauchesca, indígena, vagabundos) tenían su correlativo en las clases populares de Europa como pueden ser, trabajadores de fábricas, vagabundos, inmigrantes, entre otros. Los comienzos de la venida de los primeros esclavos, tuvieron como característica la desintegración de las familias étnicas. Es decir las grandes masas de esclavos debían ser Heterogéneas, con el objetivo de evitar de esta forma rebeliones esclava. El sujeto esclavizado, así como su labor eran propiedad de los amos.

Después de la fundación republicana el estigma del servilismo continuó marcando las relaciones sociales, ya que permitían una aceptación social y evitaba la indigencia. La militarización de los hombres afrouruguayos, fue el hecho más común para ganarse la vida. A partir de las levas y reclutamiento de gente para el servicio militar los afrouruguayos y vagos, participaron durante la Guerra Grande y posteriormente se profundizó la incorporación en el ejército, en las reparticiones policiales o en la Guardia Nacional.

En el caso de las mujeres, la solución final a la estrategia de sobrevivencia al abolicionismo fue la servidumbre en la casa de los antiguos amos o labores similares como puede ser planchadora, lavandera, nana de leche. La crianza de los niños africanos y afrouruguayos estaba a cargo de las mujeres, estos en algunas ocasiones eran cuidados por familiares y la mayoría de los casos ayudaban a sus madres en las tareas (las cuales duraban casi siempre 12 horas continuas de trabajo) Las mujeres, más allá de sus trabajos también estaban bajo el control de las normas que observaban la libertad de los negros como potencialmente peligrosa. Un ejemplo de ello fueron las reglas de disciplinamiento y en particular a las mujeres, un edicto policial de 1852, exigiendo que cada "morena" debería presentarse ante la policía de Montevideo llevando la constancia de su patrón que certificara su trabajo. El origen esclavizado de las familias es desconocido no pudiendo ser transmitido a las próximas generaciones.

Un ejemplo del impacto transgeneracional del esclavismo en la actualidad son las repuestas ante las preguntas a las familias de la investigación sobre su autoidentificación, las que reflejan el proceso de la identificación racial y étnica, este último con contenidos de proyecto social, religioso y político.

“Es todo lo que tiene que ver con la cultura, con la religión. Quiero aclarar que fue a través de la religión que me fui acercando. Porque en mi familia a pesar de que hay afro, entiendo que con la mezcla que hubo con los blancos se trató de invisibilizar esa parte.”

Madre de 37 años.

“(…) tiene que ver justamente con eso, con tener una historia particular, no solamente (...) hay una frasecita que anda por ahí en el facebook y dice “ser afrodescendiente no es ser un color sino una identidad”. Y bueno y que tiene que ver con una condición de desventaja que tiene que ver sobre todo con esa historia de la cual fuimos las víctimas. Y que tenemos un montón de cosas que conforman nuestra identidad y está bueno conocerlas y apropiarnos, y apropiarnos de los derechos particulares que tenemos.”

Madre de 39 años

En el caso de las respuestas basadas en elementos fenotípicos como, el color de la piel (las respuestas que más aparecieron fueron negro, moreno y morocho en ese orden), el pelo y los rasgos faciales, la fundamentación se naturaliza y no es cuestionada.

*“Es ser fuerte, no sé.
Sí, es normal, nos gusta.”*

Madre de 30 años.

Se analizó a la familia como primer grupo de referencia para la construcción de la identidad, por este motivo debe existir una relación clara entre la nación y la familia; para así cuando la niña y el niño salen del medio familiar, no descubre más que los mismos preceptos idénticos a los familiares. Como la sociedad no es un sistema cerrado, sino lo contrario, existen espacios y realidades que van a contrapelo, de la definición de que la familia es una parte del Estado. La transmisión de la identidad afrouruguaya por parte de las familias es un proceso singular y en constante dinamismo. Aquellas familias que transmiten solamente identidades raciales, transmiten una identidad básicamente fenotípica. Sin embargo aquellas tendientes a un proyecto identitario más amplio, se encuentran en una posición de búsqueda y construcción constante de sí mismos y rechazando la herencia familiar de origen para poder crear nuevos horizontes identitarios.

“Yo pasé mi infancia como una familia normal blanca. A pesar de que mi mamá es afro y mi papá es mezcla. Mi familia materna es afro, mi papá es adoptado. Toda mi infancia se trató de pasar como una familia normal.”

Madre de 37 años.

Esto tiene como consecuencia, por parte de las familias la trasmisión de los sentimientos de inferioridad, relacionado directamente con la línea de color (Du Bois, 1903) o la pigmentocracia (Lipschultz, 1944). Estos autores afirman que esencialmente la función de la raza y el racismo en la historia de la sociedad han sido como los modos de dominación y explotación racial han interiorizado a las diásporas afrodescendientes en las Américas. Las jerarquías sociales están basadas en la etnia y el color de piel y así son internalizadas por los grupos.

“Yo por ejemplo he tenido mi primo que él se siente discriminado, se sintió toda la vida discriminado en la escuela y eso que es claro como yo, no es un muchacho bastante oscuro, no? Pero después este...digo si, gente en mi trabajo, había un muchacho bastante oscuro y bueno, era el problema que le gustaba usar rastas y por el hecho de usar las rastas, ser más oscuro, o sea ya lo tienen que asociar a los tambores (...) “

Madre 35 años.

En este esfuerzo de construcción de la identidad étnica “incipiente” de algunas de las familias de los entrevistados que si expresan una respuesta, existe una tensión entre lo familiarmente aprendido y la valoración social de lo “blanco”. Los nuevos conocimientos y reivindicaciones de la identidad afrouuguayaya contribuyen a quienes comienzan el proceso de la búsqueda de una imagen coherente y positiva de sí mismo, lo cual es alcanzado en parte, por la pertenencia a una identidad política.

3.5 Identidad de las diásporas afrodescendientes y la identidad afrouuguayaya, en el proceso de socialización de la niñez afrouuguayaya.

Los pueblos africanos fueron secuestrados, capturados y traídos a los países del continente Americano. A pesar de las diferencias históricas y geográficas de los países “huéspedes” sus formas de explotación tenían como denominador común el racismo universalista, el cual quiso asimilar a los africanos y sus descendientes a una cultura considerada superior.

Con el periodo colonial se consolidó el proyecto que posicionaba al esclavo en la institucionalización de la esclavitud racial en el continente, que desubjetivizó a los africanos en el Nuevo Mundo al tiempo que los sometía al control colonial. La esclavitud, es un estado

social definido jurídicamente y las prácticas son la forma involuntaria de servidumbre humana más totalizadora. Un esclavizado se caracteriza porque su trabajo se alcanza por la fuerza y su persona física es considerada como propiedad de su dueño, que dispone del sujeto a su voluntad.

“Estos proyectos dominantes fueron fundacionales en el establecimiento de una categoría colonial de diferencia: el esclavo negro, categoría que deshumanizó la africanidad y dejó marcas indelebles en la manera en que hoy entendemos negritud en América Latina. Sin embargo, pese a que fueron centrales y dominantes, estos proyectos no se quedaron sin ser refutados, de hecho, y en el transcurso de varios siglos, diferentes actores establecieron alianzas cambiantes y proyectos parciales que inevitablemente alteraron el curso y los resultados esperados, contribuyendo a sobreponer y disputar los entendidos sobre el lugar de los africanos y de sus descendientes en América Latina” (Cardenas, 2010, p.150).

La categoría racial es una constelación de caracteres, las diferencias entre razas son muy pequeñas, al lado del número comparable de caracteres genéticos en juego, las diferencias genéticas cuando existen no son esenciales ni profundas sino por lo contrario accidentales (Klinenber y Jahoda, 1986).

“Apenas menos del 1% de los genes que constituyen el patrimonio genético de un individuo son implicados en la transmisión del color de la piel, de los ojos y cabellos .Los negros de África y los autóctonos de Australia poseen piel oscura por la concentración de melanina. Pero no por eso ellos son genéticamente parientes próximos. De la misma manera que los pigmeos de África y de Asia no constituyen el mismo el grupo biológico a pesar de la pequeña estatura que ellos tienen en común”. (Munanga, 2001, p. 4)

Los preceptos socio-históricos y los estereotipos actuales de raza son los que sustentan los procesos de socialización que definen la categoría racial o étnica según el contexto cultural. La ideología dominante, es fundamental para el proceso de este ser social, ya que estará subordinado a las ideas y pensamientos de la época sobre la realidad y de la colectividad, que le da sentido a las prácticas sociales, políticas, culturales, morales, religiosas, etc. El proceso de socialización refiere a la tensión entre la reproducción ideológica y la innovación subjetiva, de un sujeto que piensa, siente y actúa en interacción con el ambiente.

El nacionalismo post-independentista en la historia de América Latina, fue racializado, ya que los esclavos libertos aún eran excluidos por los sectores de poder, bajo la fundamentación ideológica de libres pero inferiores. Esto daba un valor social a la nueva ciudadanía moderna africana y afrodescendiente, los discursos y las prácticas independentistas se encontraban en una contradicción constante.

“Lo más notable, sin embargo, es que las formaciones nacionalistas, por lo general, han buscado un arreglo entre sus objetivos elitistas y populares, asignándole a la negritud un lugar ambiguo que oscila constantemente entre ambos extremos. En esta dinámica la exclusión política no impide la inclusión cultural y los dos procesos, aunque opuestos en apariencia, coexisten cómodamente en su contradicción.” (Cardenas, 2010, p.162)

La historia de la construcción social de la identidad afrouruguaya, atravesó dos periodos diferenciados: el del blanqueamiento, que se concretizó por los esfuerzos de asimilación social y el del mestizaje, que en algunos países se llevó a cabo y aún continúa, el proyecto de multiculturalismo. El estigma de la esclavitud atraviesa la existencia hasta hoy en día, dándole una esencia y carácter que se debe considerar como una mirada, en retrospectiva del sometimiento sufrido. Esta identidad social virtual (Goffman, 2006) toma la “esencia” reglamentada socialmente y exige un comportamiento a partir de las expectativas propagadas de quienes pertenecen a una categoría dada, solo así se existe, el estigma es el destino. El proceso de socialización de un individuo se asienta en la construcción de una subjetividad, el desarrollo de la misma ocurre dentro de una matriz socio-cultural.

“La PE intenta comprender qué es lo que pasa en el trayecto vital, cómo ese cachorro/a humanizable que nace con un potencial biológico es “tomado” por el ambiente a efectos de ir deviniendo ser social; no hay construcción de la condición humana sin mediación del proceso de socialización que vertebró el desarrollo.” (Amorin, 200, p. 75)

En lo que refiere a la situación contemporánea de la estructura familiar de la población afrouruguaya, ésta posee ciertas características particulares y comunes con el resto de la población. Existen dos características que atañen a la estructura demográfica, la primera refiere a que la población afrouruguaya es más joven que el resto de la población y la segunda es que las niñas, niños y adolescentes, tienen las mismas características que la población que se encuentra por debajo de la línea de pobreza en el Uruguay. El peso demográfico de la población menor de 20 años es más alto respecto al total de la población uruguaya en la que alcanza el 10,5%, en caso de la población afrouruguaya alcanza el 14,2%. Estas características de los hogares sellan las diferencias de oportunidades para las y los niños, ya que dependen fundamentalmente de las condiciones de su hogar de origen y de los recursos que estos puedan poner a su disposición para asegurar su bienestar.

“Los padres y madres que pertenecen a sectores con mayores recursos tienen, en teoría, los medios para dar mejores oportunidades (económicas, de ascenso social, etcétera) para sus hijos. En términos generales, esta disparidad inicial es, en gran parte, responsable por la transmisión intergeneracional de la desigualdad social y económica, la que se profundiza si

los gobiernos no generan políticas de intervención para reducir las brechas” (Sawhill y McLanahan, 2006) (Citado por Bucheli y Cabella, 2008, p.114)

Existen dos descripciones respecto a las familias afroaruguayas, la primera las presentan sin particularidades en torno a prácticas y tradiciones culturales que puedan influir de forma directa o indirecta en la vida de sus hijos, como ocurren en otros países.

“Diversos estudios han mostrado para otros países que la población negra presenta particularidades que son propias a sus tradiciones históricas y culturales, en lo que atañe a la formación y a las características de sus familias (Chaunu, 1960). Por ejemplo, un rasgo típico de las familias negras en Estados Unidos es la alta proporción de niños que viven solo con su madre, respecto a los niños blancos pertenecientes a los mismos estratos socioeconómicos.”(Citado por Bucheli y Cabella, 2008, p.117)

La segunda asume que la organización familiar y la oralidad se enmarcan en la cultura y las raíces africanas que constituyen los aspectos más relevantes de la autoidentificación de los afroaruguayos. (Da luz, 2011)

“Familias extendida afro (la familia no solo implica quienes comparten un hogar, ni la conformación de un núcleo a partir de la pareja, supone los lazos filiales horizontales y verticales). A través de la misma se transmiten valores y una cosmovisión particular que implica religiosidad, la modalidad de transmisión es principalmente la oralidad. Otros ámbitos de desarrollo cultural son: los templos religiosos, los ámbitos públicos principalmente la calle, en la cual se trasmite los valores de solidaridad y compartir, las organizaciones afrodescendientes y los clubes sociales afro en el interior. “(Da luz, 2011, p. 9)

Estas actitudes fueron observadas en el trabajo de campo, pudiendo vislumbrarse en el primer caso en familias con características de mayor vulnerabilidad social (bajo nivel educativo y trabajo de baja calificación) y en el segundo caso en familias con una fuerte inserción institucional. Estas dos posiciones aun no son suficientes para poder explicar la transmisión de la identidad étnica-racial. El racismo como mecanismo totalizador niega la posibilidad de la búsqueda del conocimiento de la cultura afroaruguaya, siendo esta la primera dificultad para la transmisión de la misma. La construcción identitaria se realiza en soledad, exigiendo movimientos existenciales, vivenciales y conceptuales, en un marco de exclusión social.

“Se fue dando. Al no tener elementos. Vos te vas preguntando cosas en ese proceso de ser adolescente y no tener las mismas oportunidades. Yo sentía que iba a buscar trabajo en cosas que eran bien puntuales, segura que me iban a tomar porque era recomendada y me

decían te vamos a llamar y no me llamaban. Entonces vos te vas dando cuenta que algo está pasando que no llegan a las mismas oportunidades que llega el resto. Y así fue pasando el tiempo y la vida y al no tener estos elementos tampoco te da como elementos de pertenencia de decir yo soy esto, yo tengo esto. La tendencia era ir aceptando lo que va quedando. Fui empleada doméstica durante mucho tiempo y me fui sintiendo mal porque yo sabía que podía llegar a más pero no tenía las oportunidades y entonces vas viendo y después la vida se te complica con otras cosas.”

Madre 46 años

Las familias de las diásporas afrodescendientes de las Américas en general y la identidad afrouruguaya en particular, tienen el desafío del rescate de las memorias ancestrales, su articulación con los conocimientos locales, los métodos de discriminación, los proyectos de resistencia y el estado actual de los mecanismos de antidiscriminación por parte de los gobiernos. Ante esta ausencia de conocimientos surge la pregunta, ¿qué identidad transmite una familia sin identidad étnica racial? La trasmisión de la identidad en el Uruguay está ligada al concepto del nacionalismo, es decir pone a la nación como el único referente identitario, esta identidad nacional se basa en sentimientos de pertenencia a una colectividad determinada definida como proyecto socio-histórico con el fin de unificar las características y los rasgos de cosmovisión de los grupos minoritarios. En los últimos años estas nuevas búsquedas de identidades, ponen en juego e interpelan a la identidad nacional, tanto en sus contenidos como en su forma. El hecho de homogenizar los actos sociales invisibilizan las singularidades de los grupos y también las formas de exclusión que se concretizan en el racismo que son devastadoras para los sujetos que las padecen.

“Sí, porque yo no tengo muy claro el tema afrodescendiente. Por más que nos toque a nosotros, digo. Yo soy de raza negra. Soy uruguayo, es mi concepción.”

Padre 60 años.

La discusión respecto a este tema amerita subrayar la falta de valor social que tiene lo afrouruguayo, en contraposición de los valores de la nación regida por la identidad nacional de base europea. Los esfuerzos tendientes a una transmisión identitaria no valorada, fragmentada y no autenticada por la comunidad, refuerzan una construcción basada en el racismo. Estos modelos son transmitidos desde las familias, pero se institucionalizan de forma sistemática y doctrinal en la escuela.

CAPITULO IV. LA ESCUELA RACISTA AYER Y HOY

4.1 La construcción nacional de la Escuela racista.

En el siglo XVIII surgieron las primeras escuelas que se instalaron en Montevideo, fueron establecidas por jesuitas y franciscanos. También surgieron escuelas particulares, destinadas solo a varones. El Cabildo debía aprobar la instalación de dichos establecimientos. En las autorizaciones se consignaba la forma en que debían desarrollarse los cursos y quienes podían asistir.

La Escuela de la Patria fue llamada la escuela pública establecida por el artiguismo en 1815 en Purificación y luego en Montevideo, de corta duración, hasta la ocupación de Montevideo por tropas lusitanas en 1817. Antes de la Jura de la Constitución del Estado Oriental, en la prensa se denunció la discriminación racial de la que eran objeto los niños y niñas negras en las escuelas públicas, teniendo como consecuencia la segregación racial en el ámbito escolar. En 1834 se dispuso abrir en Montevideo una escuela gratuita para niñas de color, libres o libertas donde se instruía sobre religión, lectura, escritura y menesteres domésticos, este tipo de institución luego comenzó a extenderse al resto del país

Durante la expansión nacional de la escuela pública, se debatió sobre la inserción, si debían ser admitidos en las escuelas públicas, estudiar junto con los otros niños y aprender desde el mismo programa. Las ciencias de la época (la medicina y antropología) jugaron un papel sumamente importante en la pedagogización de la niñez negra, ya que se argumentaba el relativismo de una niñez normal como el resto de la población.

La crianza de los “negritos”, como se los llamaba en la época, era un hecho muy común, a principio de la Independencia. En el año 1852 se resolvió fundar una escuela de varones y otra de niñas en todo el territorio nacional, como ya se dijo la reacción de los maestros de la capital fue el intento de impedir el ingreso de la niñez afrouruaya a las escuelas. Las autoridades concluyeron la inclusión en el sistema educativo estatal y posterior creación de una escuela de adultos de color que funcionó en los salones de la Universidad. Durante los años de la reforma de la escuela pública Vareliana (1877-1889) el eje de abordaje más allá de la educación era disminuir las diferencias entre los sectores sociales hacia la búsqueda del igualitarismo democrático. Los sectores más cultos defendieron la inclusión de los afrocriollos en el sistema escolar, pero tal inclusión se basaba en la especialización de la servidumbre, lo cual estaba impreso en el imaginario social de la élite urbana.

Los trabajos dependientes e informales continuaron siendo la posibilidad laboral de la mayoría de los miembros de la comunidad afrouruaya. La inestabilidad laboral constituía parte de lo cotidiano de los asalariados, del campo como en la ciudad. Los trabajos

desempeñados en el primero de los casos era un sinnúmero de tareas pautadas por la zafra. En la ciudad, gracias al crecimiento demográfico y a la necesidad de nuevos medios de transporte, surgieron nuevos empleos, tales como los relacionados a la construcción, a los servicios de transporte y de limpieza de calles, añadiéndose a los clásicos trabajos realizados inmediatamente después de la Independencia, como eran las labores de: sirvientes, jornaleros, artesanos, soldados, policías, vendedores ambulantes, lavanderas, amas de leche, planchadoras y costureras. El trabajo de las mujeres pobres se redujo al servicio doméstico en las estancias, realizaban diversas tareas, recibían muchas veces la ayuda de sus hijas y obtenían como forma de pago solo la comida y la vestimenta. Un mecanismo frecuente utilizado por algunas familias que permitió aliviar la economía y solventar la crianza de los hijos, fue entregarlos a otras más pudientes.

“Los menores eran “criados” por dichas familias a cambio de realizar ciertas tareas en el hogar.” (Barrán y Nahum, 1994, p.37)

La educación para los sectores populares iba de la mano de la educación de labores técnicas más que intelectuales y un acceso limitado a la educación. En 1879 fue fundada la Escuela de Artes y Oficios, para recluir a los vagos e incorregibles, más que una institución para la formación técnica, era un ámbito de corrección de los sectores populares. Un ejemplo de ello era que estaba bajo la órbita del Ministerio de Guerra y Marina.

“Donde negros y blancos confundidos no se veía en aquellos niños otra cosa que futuros ciudadanos pacíficos, laboriosos y honrados, sin más distintivo que el de su talento y virtudes.” (Fraga, Chagas, Montaña, Stalla, 2009, p. 24)

La reforma de la educación primaria iniciada al promediar la década de 1870 transformaría el rol de la escuela transmitiéndole al maestro la sensibilidad de los sectores populares, a partir de dispositivos de corrección. Precisamente fue estimulada y mantenida por las administraciones con la propósito de educar a los ciudadanos, a los trabajadores y disciplinar a la niñez. La inserción en la escuela o formación técnica era apoyada por los sectores de élite urbana amparando la inclusión en el sistema educativo, pero a tal inserción se le imponía una especialización laboral de servicio. La infancia y su formación durante los periodos de 1877-1915 están ligada a la formación del individuo “monstruo”, mitad libre, mitad educable, mitad sirviente, mitad niño/niña, innegablemente aun no hombre.

La escuela primaria, no era el lugar de instrucción de la infancia negra, sino todo lo contrario, era un espacio de privilegio y de pérdida de ingreso familiar. Cabe destacar también que aquellas familias que con gran esfuerzo lograban enviar a sus hijos a la escuela debían lidiar con barreras sociales, económicas, lingüísticas y religiosas. Mientras las

familias estuvieran más cerca de África a través de sus antepasados vivos, la asimilación cultural sería más costosa y con una tensión de identidad de mayor impacto. Ni la escuela ni la niñez africana estaban preparados para el comienzo de la integración democrática de las diferencias en la escuela y fuera de ellas la segregación social.

“(…) la población afrodescendiente en el conjunto de los orientales, a diferencia de lo que ocurrió con las diversas oleadas de inmigrantes llegados al país, que fueron registrados por su lugar de origen. Asimismo, la omisión en los documentos oficiales de la presencia afrodescendiente o indígena tendió a uniformar la visión de la conformación étnico-racial de la población. “(Fraga, Chagas, Montaña, Stalla, 2009, p.30)

Los contenidos educativos de la enseñanza primaria que estuvieron vigentes desde la reforma Vareliana hasta 1916 remarcaron la idea de orden, hicieron hincapié en la transformación de los individuos en ciudadanos. La educación fue vista como un factor prioritario en el proceso de modernización de la sociedad uruguaya. Los programas escolares se emplearon para internalizar pautas sociales y formas de convivencia que se intentaban promover desde el Estado y el poder. Los sucesivos cambios de los programas escolares efectuadas en el periodo 1916, 1921 y 1925. Posteriormente el Programa para Escuelas de 1925 aclaraba que la justicia y la solidaridad debían presidir la vida de relación sin distinción de razas, nacionalidad, sexos, creencias o condición social. La escuela gratuita, obligatoria y laica, se convirtió en un instrumento de formación y aseveración nacional. Desde los textos escolares, sobre todo desde mediados de la década de 1920, la idea de nación fijó en el colectivo de la infancia el rasgo identificador del ser uruguayo.

La primera aparición del colectivo en los libros escolares fue en 1892 y a partir de nuevas ediciones se siguieron usando hasta los años treinta, escritos por Alfredo Vásquez Acevedo. Los textos además de enseñar las primeras letras, reproducían la visión del orden hegemónico sobre los sectores populares, las referencias al colectivo afrouruguayo son vinculadas al lugar subordinado que en la sociedad le estaba asignado.

Leccion XXVII.



Lectura

Aquí hay un hombre que pasa un arroyo, montado á *babucha* de otro hombre.

¿Te gusta á tí ese modo de andar? ¿Tu papá no te ha montado así en sus hombros alguna vez?

¿Te parece que los dos hombres son blancos?

¿Cuál es negro? ¿El de arriba ó el de abajo?

¿Qué lleva el de abajo en la cabeza?

¿Te parece que el hombre blanco se caerá? ¿crées que tiene miedo?

Si el hombre negro se cayese, el blanco se caería también, y ambos se mojarían. El blanco, además, se lastimaría.

¿Crées que el arroyo es hondo? ¿crées que es bastante hondo para que puedan ahogarse los hombres? ¿Por qué crées que no es muy hondo?

Porque si fuese muy hondo no tratarían de pasarlo á pié.

Ejercicio de significacion.

¿De qué habla esta leccion? - ¿qué dice el primer párrafo? - ¿qué dicen las primeras preguntas? - ¿qué dice del hombre blanco? - ¿qué dice del negro? - ¿qué le sucedería al blanco si el negro se cayese? - ¿qué pregunta sobre el arroyo?

Extracto del libro de lectura de 2do año de Alfredo Vásquez Acevedo de 1889, pp. 57-58.
Hombre a caballo

“(…) entre 1877 y la década de 1930 que se dará el primer “modelo” de construcción de la identidad uruguaya. Este proceso sería impensable fuera de la maduración del sistema de educación pública, en la medida en que en Uruguay la Nación se conformó principalmente a partir del Estado, y la Escuela fue, entre otras instancias estatales y no-estatales, la matriz productora de ciudadanos inscriptos en Uruguay.” (D’Ambrosio, 2009, p. 2)

En las décadas del 30 y 40, los periódicos Rumbo de Rocha y la Revista Uruguay, editada por Asociación Cultural y Social Uruguay Negro (ACSUN), manifestaban una preocupación respecto al problema del analfabetismo que calaba hondo y retrasaba el avance de la raza, considerando una fuerte relación entre educación y transformación social. Afirmaban que las personas de color que habían cursado estudios primarios, entre un 50% y 70% no había concluido el ciclo escolar completo, solo habían terminado el primer grado escolar (primero a cuarto año). El movimiento de esos años comprendía que la educación o la cultura elemental de la niñez eran sumamente importantes para la superación de la población negra y que no abandonara los estudios por motivos laborales en la mayoría de los casos.

Durante el periodo de las décadas del 60, 70 y hasta el retorno de la democracia, a causa de las crisis económicas, sociales y culturales de la época. Provoco la invisibilización del colectivo, sin embargo hay una relación directa entre la pobreza, los niños y niñas afro-uruguayos y sus desempeños educativos. En 1965 se produce un "Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay" por parte de la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico y la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza; este informe incluyó un diagnóstico la situación, que reflejaba que un 10% de la población nacional carecía de instrucción y casi un 50% no había completado la enseñanza primaria.

“La escuela uruguaya es actualmente inadecuada para superar los factores que inciden en ella. Su eficacia pedagógica y cultural se compromete día a día al no crear nuevos tipos de enseñanza para esta realidad en la que está inscripta.”(Recuperado el 15 febrero de 2014 de http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_04.html)

En este periodo existía preocupación por la necesidad de que el sistema creara condiciones educativas que, remediaría las diferencias de origen, volvieran reales las iguales posibilidades que la sociedad debe ofrecer a todos los educandos.

En 1973, se aprueba una Ley de Educación que instituye un Consejo Nacional de Educación (CONAE) designado que regirían la enseñanza primaria, la secundaria y la técnica. El régimen interno de los centros de enseñanza adquirió un tinte autoritario:

“Queda especialmente prohibido: (...) realizar o participar en cualquier tipo de actos, reuniones, asambleas, homenajes, plebiscitos y elecciones en las oficinas o establecimientos de educación, no autorizados expresamente por los Consejos respectivos (...) Colocar avisos, dibujos, emblemas, insignias, carteles, imágenes, leyendas escritas o grabadas, arrojar volantes o realizar cualquier otra clase de actividad o propaganda política, gremial, religiosa o contraria a la moral o las buenas costumbres, en las oficinas o establecimientos de educación.” (Art.28).

Ante este escenario de violación de los derechos humanos las diferencias étnicas fueron tratadas de forma tal que eran invisibilizadas como el resto de las épocas y reforzando los conceptos de crisol de raza y nación. En los textos de la dictadura militar se redonda la ausencia de los afrouruguayos, salvo en temas específicos. Los temas referentes a la esclavitud se lo definieron como “lamentable sistema”

“Así, durante los primeros años de la República, a pesar de sus luchas internas, mostró al mundo su capacidad de transformarse en un crisol de razas del cual saldría el elemento humano que hoy la habita; hombres de diverso origen, admiten como suyas todas las tradiciones de esta tierra.”(Recuperado el 17 febrero de 2014 de [http:// www. anep.edu.uy/ educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_04.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_04.html))

El nacionalismo, los valores, tradiciones y la familia fueron los elementos de orientación de la ideología de los textos en contra de las ideas “foráneas” y “subversivas”. Lo que refiere a la tradición nacional de nuestras tierras manifiestan que en la familias actuales aparece la persona de un esclavo, que ha transmitido el amor a la Patria y el arraigo a Nuestra Tierra.

Al normalizarse la vida política a comienzos de la década del 80, todas las fuerzas políticas acordaron una nueva ley de educación que establecía expresamente la garantía del educando. Así como la libertad al acceso a todas las fuentes de la cultura.

La educación en las décadas del 90 y en el año 2000 ha realizado avances importantes, pero dispares. El acceso es prácticamente universal desde mediados del siglo pasado y generalizado desde la década de los ochenta, consecuencia del transcurso gradual de inscripción de las clases medias y de las clases populares. Teniendo como contraparte la permanencia de tasas de repetición excesivamente elevadas y de los desempeños que continúan estando asociados al origen social del alumnado. A lo que respecta a las desigualdades educativas comienzan a estar vinculadas con las familias de origen y comienzan a reproducirse de manera continua, a lo largo de toda la vida. Produciendo un determinismo social. En sociedades como la nuestra en la cual la educación es una de las herramientas para acceder al bienestar particular y económico, este determinismo se

visualiza más acentuado. En un mismo espacio educativo transitan realidades sociales heterogéneas, uno de estos es la de los niños y niñas afrouruguayas.

Existe una extensa bibliografía que evidencia que la brecha educativa persiste en las personas de origen afrodescendiente respecto al resto a la población y que dicha desigualdad racial instituye una de las principales fuentes de las diferencias sociales (Omi, 1986 & D' Ambrosio, 2009).

La falta de las variables raciales- étnicos en los documentos procedentes de los centros educativos, así como los datos estadísticos generados por las administraciones, no permiten demostrar con cifras la cantidad de niños y niñas afrouruguayos que asistían a la escuela, sus niveles de analfabetismos y sus desempeños educativos.

El analfabetismo, en el Uruguay presenta bajos porcentajes en general, sin embargo en los datos del Censo 2011 muestran que los afrouruguayos exhiben tasas mayores a las del resto de la población en todos los departamentos del país. Los departamentos que representan mayor porcentaje son; Rivera (6,0%) Cerro Largo (4,7%), Tacuarembó (4,7%) y Río Negro (4,5%). Otro aspecto a tener en cuenta es la edad, entre las personas de 75 años o más la tasa de analfabetismo puede alcanzar hasta el 10 %, sin embargo entre el grupo de hasta 39 años oscila entre 1 y 2 %, pero en todos los casos la población afrouruguaya ostentan tasas mayores a las del resto de la población en todos los departamentos del país. (Calvo, 2013)

Las diferencias respecto a la educación primaria se visibilizan en el rezago y culminación de los ciclos escolares, que es mayor comparativamente al resto de la población. El rezago se estima restando la edad actual del estudiante menos seis años, menos los años aprobados. Para realizar esta estimación se consideraron solamente los niños entre 7 y 12 años. Cuando la diferencia obtenida fue igual mayor a dos años, se consideró que había rezago o extraedad. (ANEP, 2005 y Bucheli, Cabella, 2008)

Cuadro 2. Niños entre 7 y 12 años de edad con rezago educativo, según pobreza y ascendencia étnica.

| Pobreza | Afro | Blanca | Total |
|----------|------|--------|-------|
| Pobre | 21,8 | 16,4 | 17,5 |
| No pobre | 11,7 | 5,2 | 5,8 |
| Total | 18,1 | 9,9 | 11,1 |

Fuente: ECH 2006 y 2007

Cuadro 3. Culminación de ciclos educativos según edad, ascendencia étnica y pobreza .En porcentaje.

| Ciclo educativo | Afro | | Blanca | | Total | |
|--|-------|--------|--------|--------|-------|--------|
| | Todos | Pobres | Todos | Pobres | Todos | Pobres |
| Primaria (15-17 años) | 92,4 | 89,3 | 96,9 | 93,7 | 96,3 | 92,9 |
| Primer ciclo de secundaria (18-20 años) | 48,3 | 33,3 | 70,5 | 46,3 | 68,1 | 44,1 |
| Segundo ciclo de secundaria (21-23 años) | 16,0 | 6,8 | 37,5 | 9,1 | 35,3 | 9,0 |

Fuente: ECH 2006 y 2007

La población afrouruguaya se caracteriza por presentar diferencias importantes con respecto a la población no afrodescendiente en lo que respecta a la situación de pobreza, la educación, las remuneraciones, el acceso al empleo y la calidad de este. “La población afrodescendiente con al menos una [necesidad básica insatisfecha (NBI) alcanza el 51,3 %, 10 puntos porcentuales por encima de la media nacional y 16 puntos por encima de la población blanca, en una nueva evidencia de la inaceptable inequidad provocada por la condición étnico-racial de las personas (Calvo, 2013)” (Situación socioeconómica y mapa político y de liderazgo de la población afrodescendiente del Uruguay, 2013, p.121)

4.2 Las profecías del Pigmalión blanco en la escuela Uruguaya.

El sociólogo Meyer Schkolnick (1910-2003), fue el primero en acuñar el término del concepto de profecía autocumplida, que es definida como una predicción que incluso si al principio es totalmente falsa o fantasiosa, puede cambiar el comportamiento de los individuos, de modo que la profecía se cumple (Sutter, 2008), años más tarde retoma este concepto el psicólogo Robert Rosenthal.

En 1968 Rosenthal con un grupo de investigadores publica el libro “Pigmalión en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.” El grupo de investigadores pensaba como la mayoría intelectuales de la época que los resultados escolares dependían de su contexto social y su pertenencia étnica. Los resultados clásicos de las investigaciones daban como resultado la incidencia en mayor o menor grado de la familia, el funcionamiento de la escuela, pero muy pocas veces se tomaba en cuenta a los docentes. La investigación se realizó con 370 escolares de origen pobre, se realizaron los tests clásicos como se hace regularmente en las escuelas norteamericanas. Pero se le dijo a los docentes que se

realizaba un nuevo test, el "Study of inflected acquisition" de la Fundación de Ciencias Nacional de Harvard, este test detectaba a los alumnos que iban a progresar en el plano intelectual. El resultado fue un 20% de estudiantes que habían tenido resultados excepcionales en la capacidad de éxito escolar. Se les informó los resultados a sus docentes sin indicaciones posteriores y al final del año el grupo de investigadores volvió a las escuelas para saber qué había ocurrido con esos estudiantes. La apreciación del comportamiento de estos alumnos había cambiado por parte de sus maestros, los veían más curiosos, con más interés en las tareas que antes, más alegres y susceptibles frente al futuro. Lo que nunca supieron los docentes y padres de estas niñas y niños eran que fueron tomados al azar y que los resultados reales de los tests eran iguales a los de la media.

"Rosenthal planteó, pues, la hipótesis de que el éxito escolar de los alumnos dependía de las expectativas de los docentes. Si un profesor no creía en el éxito de sus alumnos desfavorecidos y hacia otra cosa que pensar en cambiar de escuela, podíamos pensar que los alumnos lo sentían. Y que ellos mismos se percibían como poco dignos de ser educados e incapaces de obtener buenos resultados." (Sutter, 2008, p.348)

En la obra "La metamorfosis" de Ovidio, se relata el siguiente mito: Pigmalión, rey de Chipre, buscó durante muchísimo tiempo a una mujer con la cual casarse. Pero con una condición: debía ser la mujer perfecta. Frustrado en su búsqueda, decidió no casarse y dedicar su tiempo a crear esculturas preciosas para compensar la ausencia. Una de estas, Galatea, era tan bella que Pigmalión se enamoró de la estatua. Mediante la intervención de la diosa Afrodita, Pigmalión soñó que Galatea cobraba vida. Al despertar, Pigmalión se encontró con Afrodita, quien, conmovida por el deseo del rey, le dijo "mereces la felicidad, una felicidad que tú mismo has plasmado. Aquí tienes a la reina que has buscado. Ámala y defiéndela del mal". Y así fue como Galatea se convirtió en humana.

Esta investigación demostró como la capacidad intelectual de los estudiantes es influenciada y también pone en alerta cuando el estudiante va a la escuela por primera vez. Este periodo es crítico en el ciclo de la vida de un sujeto en desarrollo, ya que se encuentra por parte del medio la obligación de adaptaciones y readaptaciones en un medio como el escolar.

"Sin duda el comienzo de un nuevo curso escolar constituye para todos los educandos un periodo que pone en tensión los procesos fisiológicos y psicológicos donde juega un papel primordial. Claro está aquí como en otros aspectos de la vida, las diferencias individuales dan su toque distintivo. Para unos más, para otros menos, algunos lo evidencian, otros llevan "la procesión por dentro" .Pero lo cierto es que todos se sienten de una u otra manera "impactados" por el cambio y las exigencias que de pronto el entorno le demanda y su real capacidad potencial de darle frente a la situación." (Ferreiro, 2008, p.2)

Ante esta realidad ¿Cuáles son las características del concepto de profecía autocumplida, en las niñas y niños afrouruguayos? ¿Qué ocurre con los indicadores tensionantes en la población afrouruguayo?

Un punto de partida para comenzar puede ser la afirmación que la población afrouruguayo expresa que la escuela es el primer ámbito en los cuales se sintieron discriminados racialmente. (Rudolf. et al. 2005 y 2008) En esta investigación se reafirman los resultados anteriores, incluyendo los de las niñas y niños que están estudiando en la actualidad.

“(...) en la niñez tengo recuerdos de haberme sentido discriminada. Es increíble porque en la medida que ahora yo ya más grande me encuentro con personas quienes fueron niñas conmigo, me dicen “Che, ¿te acordás cuando te decíamos negra esto, negra lo otro?”. Y yo muchas veces no me las recuerdo, y yo “¡no me digas!”.

Madre 39 años

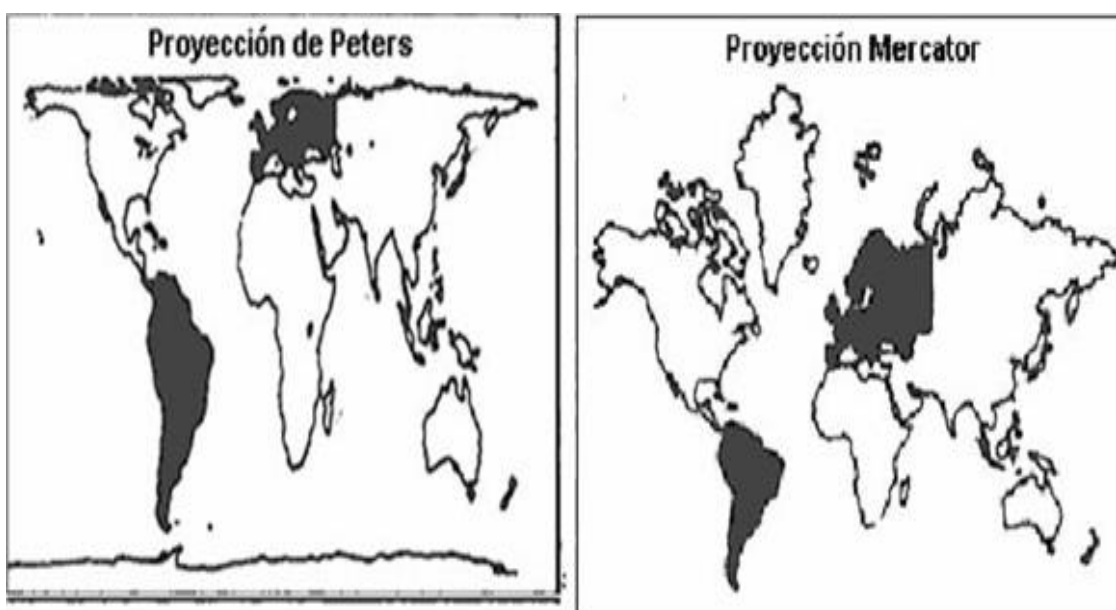
Estas vivencias son consecuencias de la discriminación racial, pero es necesario evidenciar las características singulares de cada ámbito. La educación pública es de acceso universal, igualmente no se puede desconocer las prácticas que llevan a la reproducción de los procesos de exclusión y ser parte de los mismos (Giorgi, Kaplún y Morás, 2013)

En el año 2006 Llambías realiza para la Federación Latinoamericana de Trabajadores de la Educación y la Cultura y su Instituto Pedagógico Latinoamericano y del Caribe, un estudio sobre los elementos que caracterizan los contenidos de los textos escolares que se utilizan para enseñar historia, ciencias sociales y geografía en los niveles iniciales. La primera característica de toda la educación latinoamericana es el binomio eurocentrismo-auto denigración, cómo esto ha logrado la desintegración identitaria que se concretiza continuamente en los libros de textos, tanto en la organización de los contenidos como en los conceptos que transmiten. Existen dos conceptos tradicionales del enfoque eurocéntrico, el primero que todavía puede detectarse en los textos y en los discursos tiene más de cuatro siglos de críticas y cuestionamiento, se trata de la expresión “descubrimiento” para contar la llegada de europeos a América a fines del siglo XV. Esto marca un enfoque de la historia americana desde la perspectiva europea invisibilizando el aspecto bilateral del suceso.

“(...) así como hubo un marinero español que gritó” ¡Tierra!, también hubo un indio que gritó ¡Barco!” (Llambías, 2008, p.59)

La segunda expresión del eurocentrismo es la dominación cartográfica de un tipo, el llamado planisferio con proyección Mercator, creado en el siglo XVI que incluye distorsiones de las proporciones continentales. En 1974 Arno Peters (1916- 2009) propuso una proyección diferente que se denominó Gall-Peters. Esta destituye la imagen eurocéntrica del mundo,

con esta proyección se conserva la superficie real de los países, pero las formas y distancias son modificadas. El mapa de Mercator no muestra la verdadera área de los continentes, por ejemplo: América del Sur parece tener un área inferior a Europa cuando en realidad es casi el doble, América: 17,8 millones de Km² y Europa: 9,7 millones de Km². La superficie de la ex URSS aparece mayor que la de África cuando en realidad era más pequeña, la ex URSS tenía 22 millones Km² y África tiene 30 millones de Km². La representación de Mercator pone a Europa en el centro de la Tierra y minimiza la superficie de los países más pobres, situados generalmente al Sur, en síntesis las superficies de las masas continentales del Norte son 52 millones Km² en comparación a los 100 millones Km² del Sur. Por último según la clasificación clásica de continente, que lo define como una gran extensión de tierra separada por los océanos, Europa no entraría en ella.



Fuente:<http://www.silla.es/pau-i-solidaritat/dinamiques-interculturals/mapa-peters>

“La discriminación implica la agresividad latente o manifiesta. Urresti y Margulis plantean, conductas fantásticas o reales o efectivas, que se expresan a través de acciones y de palabras, mediante las cuales se daña a esos otros, humillándolos, desvalorizándolos o directamente destruyéndolos. Por lo cual no se trata solo del trazado de un límite entre ellos y nosotros. La agresividad implica un plus, la negación, la desvalorización, la inferiorización y llegado el caso la supresión. Este plus es lo que del etnocentrismo se hace discriminación.” (Da Luz, 2011, p. 10)

La identidad nacional, las imágenes y sus representaciones en el contexto educativo que la acompañan han sido analizadas por D’Ambrosio (2009). Allí analiza la invisibilización de los grupos migratorios, culturas originarias y la construcción siempre mirando hacia Europa,

homogeneizando a partir de ese modelo e instituyendo un modelo identitario hegemónico. El proceso de formación del estado-nación uruguayo, fue el que estableció el imaginario nacional, incorporando a la orientación política e ideológica a diversas instituciones, dentro de las cuales se encuentra la Escuela, la consecuencia de este proceso fue que las minorías étnicas quedaron invisibilizadas, siendo limitadas, a elementos folclóricos. En los textos escolares, referentes a los afroaguayos analiza la composición del Estado Oriental y presentación fotográfica de inmigrantes europeos y criollos, pero los esclavos africanos no son incluidos como parte de esta población que llegó a nuestro país. Las imágenes que existen de los africanos son dibujos que representan la esclavitud. Las otras formas de representación son por intermedio de las producciones pictóricas que ilustran sus bailes y rituales con los que se los identifica: el candombe, pero no se explica el significado de este ritual sino que aparece como una expresión artística.

“Por otro lado, no se menciona la presencia de elementos de la cultura africana, lo que Ferreira define como “invariantes culturales”, en manifestaciones culturales como el tango y la milonga, expresiones consideradas como características de la identidad-nacional y como pertenecientes a la cultura conformada históricamente como “referencia”; pareciera trazarse una línea divisoria entre lo blanco y lo negro, negando la posibilidad de la mezcla; siendo entonces el candombe puramente negro y el tango puramente blanco.” (D’Ambrosio, 2009, p.7)

Estos estereotipos educativos que los docentes asumen sobre los sujetos afroaguayos, es esperable que se apliquen a la hora de valorar a los estudiantes y de orientar su trato con ellos. Algo que refuerza estos estereotipos es la certeza de que la idea que se tiene de alguien, al final se confirma. Los efectos de las evaluaciones internacionales concernientes al desempeño de los estudiantes, han encontrado que existe correlato entre el éxito académico y la motivación de los estudiantes respecto de los contenidos pedagógicos, así como entre la confianza en sí mismos y la que tienen los docentes y las instituciones en cuanto a su capacidad de aprendizaje (PISA 2003).

“¿Qué características influyen en las expectativas? La investigación en la profecía autocumplida (Good, 1987) muestra que los maestros se crean expectativas y asignan etiquetas a la gente basándose en diversas características: complexión corporal, género, grupo étnico, nombre de pila o apellido, atractivo, dialecto, nivel socioeconómico, entre otras.” (En López & Sánchez, 2005, p.20)

Las formas pigmaliónicas en la educación marcan la identidad uruguaya a través de representaciones y contenidos en los textos de diversas disciplinas como: historia, geografía y ciencias sociales, otorgándole así una matriz de sentido eurocéntrico, éstas se

caracterizan por ser aisladas, homogéneas, integradas, sin conflictos, primando una idea de igualdad e ignorando las alteridades.

“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (...) poder arbitrario que es la condición de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición e inculcación (educación) (Bourdieu y Passeron, 1979: 45-46)” (En Giorgi et. al, 2013, p. 17)

El sistema educativo, desde su fundación tiene como objetivo, instituir al ciudadano y para ello originan sus propias dinámicas y lógicas que organizan el poder, el problema de la diferencia y la desigualdad modernas, forman parte de este vínculo social y producen excesos, conflictos y desencuentros, que continuamente se deben resolver.

“La escuela, aunque intente imponer una arbitrariedad cultural dándole carácter de verdad, por suerte fracasa en tal tarea como consecuencia de su propia naturaleza institucional. Ella fue diseñada en base al antagonismo entre la promesa de constituirse en un espacio de democratización y educación individual, a la vez que de transmisión de valores colectivos y la conciencia social. La tensión entre ambas metas es bueno que siga existiendo porque una fisura en la trama discursiva tiene la potencialidad de permitir la constitución de antagonismos entre los sujetos con derechos sobre la producción del discurso educacional. (Puiggrós, 1993:110)” (En Viscardi, 2013, p. 57)

Como Wagar (1963) afirma, “La función primordial de una profecía no es predecir el futuro, sino hacerlo”, cada vez que los maestros “valoran” a un estudiante están, en efecto, influyendo en sus aspectos individuales, familiares y comunitarios, proyectando así los posibles caminos del futuro. En este punto hay que tener cuidado en no caer en el simplismo conceptual de luchar por imponer aspectos étnicos en el plan de estudio y los textos, ya que la discriminación racial es un sistema estructurado primero en las prácticas, allí donde se debería comenzar a trabajar en desmontar la ideología racista.

4.3 El apartheid de la violencia escolar.

La violencia se manifiesta de diferentes formas y expresiones, según el tiempo socio histórico, los ámbitos y los sujetos. Es un tema tomado por múltiples definiciones e interpretaciones que intentan explicarla, se habla de violencias físicas, simbólicas, estructurales, entre otras y en el último tiempo de violencias estructurales, institucionales y colectivas. En el caso de la escuela uruguaya como instrumento de imposición cultural y violencia simbólica, funcionó sin resistencia de las minorías sociales a través de una compleja red de homogenización. Con los procesos de desestructuración social estas antiguas legitimaciones comienzan a cuestionarse (Viscardi, 2008).

“(…) lo que hace la institución escolar es afirmar como única legítima la cultura de las clases dominantes. Y para vencer las resistencias de otras formas culturales recurre a diferentes formas de violencia simbólica.”(Giorgi et. al, 2013, p. 16)

No existen estudios en el Uruguay en torno a cómo influye la formación docente y los contenidos racistas en relación con las niñas y niños afrouruguayos. Sí se pueden observar las respuestas de los docentes, ante agresiones físicas o verbales relacionadas con el racismo, los cuales en muchos casos no reaccionan ante los hechos denunciados por los alumnos. Las respuestas de la familia ante estos hechos también es diferencial respecto a lo generacional, al nivel educativo y económico.

“Las actitudes de los padres revelan pequeños matices generacionales. En las generaciones mayores, los padres toman una actitud de pasividad (dejar pasar) o de sobrecompensación: su hijo debe esforzarse para no dar motivo a esas agresiones, ser el más inteligente, el más prolijo, el más educado. En las generaciones más jóvenes hay una actitud reivindicativa de derechos y de exigir a la institución que intervenga en la situación.” (Rudolf et .al 2008, p.152)

Las niñas y los niños cuando pueden expresar la violencia racista, directa, oscilan entre actitudes de carácter pasivo o agresivo, en un marco institucional regulado por una cultura que no percibe a lo afrodiaspórico y afrouruguayo como semejante.

(Ante el insulto racista) *“(…) al principio le digo déjame de joder, la próxima le digo no te aguanto y la próxima le pego.”*

Niño, 10 años.

(Ante el insulto racista) (No contesta)

Niña, 12 años.

En esta investigación se confirma como en anteriores (Rudolf et .al 2005, 2008, Bucheli et. al 2011 y Olaza, 2012) que la violencia discursiva es la más jerarquizadas por parte de sus víctimas y cuando se reacciona es a partir de la violencia, quedando esta respuesta enmascarada institucionalmente en la categoría de problemas de conducta y no como respuesta al sistema excluyente–racial, que ha atravesado a muchas generaciones.

“Que me peleen y me digan palabras feas, como negra o algo así (...)”

Niña, 10 años.

“Yo pienso ahora retrospectivamente, pienso sí que tenía un montón de conductas, sobre todo era una niña que peleaba mucho, que me peleaba a golpes físicamente y empecé a recordar después que tenía que ver mucho con el insulto a que yo era “negra”, “negra sucia”. Fue una cosa que yo tuve que trabajar en mí, ese recuerdo, porque en realidad yo la forma que encontré, y me di cuenta mucho después, para seguir avanzando incluso a nivel educativo, que bloquear ese insulto, lo que era el menosprecio. Lo bloqueé, lo negué, para poder seguir avanzando, en todos los niveles.”

Madre, 38 años.

“Te vas formando una personalidad mucho más insegura o agresiva. Yo siento que vas por uno de esos dos caminos. O invisibilizada o rebelde. No tenés elementos como para defenderte.”

Madre, 30 años.

La escuela se descubre en una de sus mayores encrucijadas históricas, que es la de cumplir aun los mandatos de laicidad, gratuidad e igualdad contra la realidad de una sociedad que es desigual y que debilita los procesos de construcción de la cohesión social, la transmisión del saber y las dinámicas de transmisión del acervo cultural. El desarrollo histórico de nuestro sistema de enseñanza, es un proceso de fragmentación cultural con la ilusión de una matriz universal. Esto determina diferentes dimensiones escolares e itinerarios educativos para las minorías, en el que la igualdad se sitúa en el horizonte de las promesas vulneradas. Un ejemplo de ello es la discriminación racial de los alumnos afroargentinos por parte de sus compañeros por su situación étnico-racial, la cual produce retraimiento y exclusión que impacta subjetivamente, pero dentro de la realidad institucional es menos castigada y visibilizada, que otras violencias.

“No, no me cuentan mucho (...) a veces manifiesta algo pero como ella es muy tímida. Paso a ser una niña, o sea, cuando ella empezó el jardín no tenía amigos. Nadie jugaba con ella. Ahí fue que fui a hablar con la maestra, era una niña de cuatro años que empezaba su vida educativa y bueno, un poco hablé con la maestra y ver esto de la diversidad y ver como lo

trabajábamos. Y bueno ella empezó a..., bueno en realidad siempre fue una demanda mayor mía, buscaba que de repente yendo a los cumpleaños se pudiera integrar y se sintiera una igual a el resto. Siempre fue un esfuerzo porque claro las maestras como que no tienen elementos. No sé qué nos pasa a nosotros con el otro. Y bueno así empezó, y luego la maestra me dijo, y ahí fue cuando me empecé a preocupar. Ella no quería ni que la nombraran.”

Madre 46, años.

La discriminación racial se concretiza como un apartheid naturalizado, por la cotidianidad escolar que se contrapone con la política de la convivencia en la educación que tiene como eje el trabajo con “el otro” en el contexto de formación en derechos humanos, todos los representantes del sistema educativo participan de vínculos diferenciales sujetos a asimetrías, que ineludiblemente impactan en el logro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Proclamar la igualdad no radica en anular las diferencias, aunque lo que sí debe imposibilitar es que estas diferencias funden desigualdades estructurales. Frente a una serie de discursos y hechos que promueven la hegemonía en la explicación y justificación de lo que sucede, se habilita quién puede hablar y quién no, quién puede estar y quién no. (Viscardi, 2013)

“Y bueno..., en la escuela se apartaban, no querían jugar con ella algunas veces, le decían mona, la trataban de mona Jacinta. Y obvio que..., a mi como padre me dan ganas de ponerme a llorar; uno no va a agarrar a un botija y decirle nada, ¿no?, pero como que se siente, hay un sentimiento..., yo que sé. Hay que vivirlo, hay que estar, hay que sentir, y más cuando se trata de un hijo. Es muy difícil.”

Padre 60 años

Se puede concluir que la comunidad afrouruguaya es vista como disfuncional por la sociedad, el racismo, el prejuicio, la estigmatización y la pobreza, son una cultura negada por la escuela, constituyendo elementos inhabilitantes para ser tomados en cuenta. En los últimos años las familias que han realizado esfuerzos por la construcción de la identidad de sus hijos, en la mayoría de los casos tienen un acercamiento a lo llamado “afro”, pero también se puede aseverar que en el ámbito de mayor socialización y comienzo de la institucionalización del saber cómo lo es la escuela, estos esfuerzos se contradicen y desacreditan en pos de la identidad hegemónica.

4.4 El instrumento de las acciones afirmativas en la educación, en un escenario de racismo universal.

En América Latina se puso de manifiesto la necesidad de reconsiderar las formas de conducción política, a partir de las oleadas de gobiernos de izquierda y/o progresistas que tuvo lugar entre fines del siglo XX e inicio del XXI, en particular las relacionadas con el desarrollo y el tratamiento de los costos sociales. La trayectoria del bienestar uruguayo comenzó en la primera mitad del siglo XX, el sistema de políticas sociales fue carácter universalista y de amplia cobertura en el campo educativo, laboral y de salud, con capacidad de incorporar a la mayoría de la población urbana y luego tardíamente a los trabajadores rurales. El diseño de intervenciones focalizadas dirigidas a grupos específicos de población, así como el suministro de bienes sociales por instituciones de protección privadas y /o filantrópicas, estaban sumamente limitados. Las escasas medidas fueron circunstanciales al sistema y suplementarias de los servicios universales, como por ejemplo la infancia abandonada.

A nivel internacional existe, desde hace más de medio siglo un consenso generalizado, de que para combatir la discriminación racial, son necesarios marcos jurídicos y políticas públicas efectivas que ataquen el mismo. Lo que no está claro son las formas y las propuestas, una de las más populares y discutidas son las llamadas acciones afirmativas o discriminación positiva. Estas políticas fueron primeramente efectuadas en diversos países del mundo (EE.UU, Inglaterra, Canadá, India, Alemania, Nueva Zelanda, Australia, Malasia, etc.) para intentar brindar un sistema diferenciado a los grupos discriminados y excluidos de la sociedad, el caso más conocido es el de EEUU, cuando a partir de la década del sesenta los defensores de los derechos civiles logran, luego de varios boicots e incidentes de diferente índole, lograr un tratamiento igualitario como el resto de la población. Entre las medidas adoptadas está aquella que obligó a las universidades públicas a implementar políticas de cuotas favorables a la población afrodescendiente. Paralelamente a esta medida se desarrollaban programas de toma de conciencia racial, hacia la reflexión del conjunto de la sociedad americana sobre el racismo y sus repercusiones sociales. Estas acciones trajeron importantes cambios sociales. A esta gestión se le atribuye el crecimiento de la clase media afrodescendiente, de los estudiantes de enseñanza secundaria y universitaria, más profesionales, una sistemática representación en el congreso nacional y en las asambleas estatales; así también el triunfo del primer presidente afroamericano de la historia norteamericana.

Este modelo de experiencias exitosas anima a los defensores de las políticas afirmativas a colocarlas en el debate internacional. En la región la experiencia que está actualmente en

debate es la aprobación de cuotas¹ estudiantiles del primer gobierno del presidente brasileño Ignacio “Lula” Da Silva. Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (INBGE), la población de origen afrobrasileño representaba el 45% de la población total a comienzo del 2004. En contraposición según el Instituto de Investigaciones Educativas y el INBGE el total de la población universitaria representa el 2%, en la Universidad de San Pablo, una de las más importantes de América Latina el porcentaje de estudiantes afrobrasileños representa el 1,3% de los 38.930 estudiantes de los cursos de graduación. (Hermida, 2007) Los argumentos de algunos de los pensadores brasileños a favor de las políticas universalistas antidiscriminatorias manifestaban que las políticas públicas a favor del igualitarismo socioeconómico buscan atender a todos los excluidos de forma universalista. Los que estaban en contra manifestaban que las mismas no han dado resultado más que para disimular la irresponsabilidad estatal con relación al combate a las formas de discriminación, como es el caso de la discriminación de las minorías sociales contra mujeres, niños, homosexuales, indígenas, afrodescendientes, etc. Esta serie de evidencias fueron las que alentaron al gobierno del presidente de la República, Luíz Inácio da Silva, a elaborar el programa “Universidad para todos”. Dicho programa permite que más de 535 mil estudiantes de sectores populares y sobre todo afrobrasileños compitan por los 112.834 lugares abiertos en universidades privadas. Aunque los ejemplos de las acciones afirmativas aquí tomados se refieren a adultos jóvenes y al tema de la educación, la tendencia mundial ha sido comenzar con grupos de adultos, tomando el tema de la educación y analizando los impactos individuales, comunitarios y sociales de dichas políticas y luego generalizarlo a los demás grupos etarios.

En el Uruguay en el año 2003, se celebró el Taller Regional para la Adopción e Implementación de Políticas de Acción Afirmativa para Afrodescendientes de América Latina y el Caribe, auspiciado por la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas conjuntamente con el Ministerio de Relaciones Exteriores. Fueron convocadas diversas agencias de Naciones Unidas (Banco Interamericano de Desarrollo, FAO, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, UNICEF y la Fundación Ford), así como representantes, delegados gubernamentales y representantes de organizaciones no gubernamentales de Argentina, Brasil, Belice, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, Nicaragua, Panamá, Paraguay , Uruguay y Santa Lucía. A modo sintético y específico se analizarán las conclusiones y recomendaciones del Taller:

¹ Para algunos autores (Sessoms) las “cuotas” no son esencialmente Acciones Afirmativas, ya que las mismas tienen un límite numérico y las Acciones Afirmativas no lo deberían tener, sin embargo para el Estado Brasileño y las ONGs que impulsaron estas medidas sí lo serían.

“Considerando que el Programa de Acción de Durban en su párrafo 5 pide a los Estados que, apoyados en su caso por la cooperación internacional, consideren favorablemente la posibilidad de concentrar nuevas inversiones en sistemas de atención sanitaria, educación, salud pública, electricidad, agua potable y control del medio ambiente, así como en otras medidas de acción afirmativa o positiva en las comunidades integradas principalmente por afrodescendientes (...)”(Recuperado el 1 de abril de 2014 de http://www.oas.org/dil/.../programa_taller_regional_politicas_accion.pdf)

Señalando que las políticas de acción afirmativa deben ser concertadas entre todos los actores sociales y estar estrechamente vinculadas con el concepto de reparación y deben tender a la construcción de un nuevo diseño social sustentado en los valores de justicia y equidad. Estas medidas permiten identificar las discriminaciones estructurales, basadas en la discriminación racial.

Las recomendaciones generales fueron:

“Instar a los Estados a establecer programas permanentes de monitoreo del progreso en la implementación de sus políticas de acción afirmativa, incluyendo elaborar indicadores válidos y confiables de avance, como ejemplo la creación de observatorios en este tema.”

A partir de los compromisos que asume el Uruguay en este encuentro en 2004 se crea el organismo nacional a cargo de las políticas destinadas a afrodescendientes en Uruguay, es la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación. La misma fue creada por la ley nº 17.817 del 6 de septiembre de 2004. Está integrada por representantes de ministerios, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y de organizaciones de la sociedad civil con trayectoria en la lucha contra el racismo y la discriminación. Esta Comisión está localizada en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En el artículo 4º de la ley 17.817 se establece como una de sus competencias la creación de políticas de acción afirmativa:

“Dicha Comisión tendrá por objeto proponer políticas nacionales y medidas concretas para prevenir y combatir el racismo, la xenofobia y la discriminación, incluyendo normas de discriminación positiva” (Ley nº 17.817 ,2004:15)

Sumado a la Comisión mencionada, en la Administración Pública se han creado espacios en distintos ministerios (MIDES, MEC y MVOTA) que son gestionados por representantes de diferentes ONGs afrouuguayas para la promoción de políticas destinadas a afrodescendientes.

Los progresos al respecto de la temática étnico-racial y la inclusión de la variable niñez, solo han avanzado en el diagnóstico y no en políticas específicas que los traten como grupos excluidos. La Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030 (ENIA) es un ejemplo de la ausencia del tema en todo el documento. Las minorías no son tomadas en cuenta como tales, ni en los principios orientadores ni en la implementación, existiendo una concepción política que asume el gobierno de la época, en uno de los documentos elaborados: “Los retos de la sustentabilidad democrática” que fue insumo clave para la discusión del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia, manifiesta que:

“La idea de “retos de sustentabilidad” habilita la discusión de orientaciones estratégicas de mediano y largo plazo haciendo foco en la infancia y adolescencia, sustituyendo una mirada exclusivamente sectorial y centrada en lo coyuntural”. (Midaglia, 2008 p.2)

Dicho Comité manifiesta que la complejidad multidimensional de la problemática de la protección de los derechos de la niñez, es resuelta únicamente de forma conyuntural obviando las diferencias culturales, reafirmando la homogenización de las políticas sociales que han sido características de nuestro país. La ENIA posee una concepción de infancia que niega las diferencias y se encuentre en contradicción con otras estrategias de políticas como el Plan de Equidad, cuyo propósito es fortalecer los marcos públicos existentes e introducir transformaciones en la organización de las estructuras de protección social y regulación de servicios sociales inscribiendo así parámetros de integración y justicia social. El Plan de Equidad plantea la necesidad de trabajar con la población afrouruguaya, dando una descripción de la situación de los mismos.

“Dentro de los sectores de mayor vulnerabilidad se encuentran los afrodescendientes, quien es tienen una situación “claramente desfavorable “respecto a lapoblación blanca:el doble de pobreza (59,1% población afro, 24.4 % población blanca), el triple de indigencia (5.1 poblaci ón afro, 1.6 población blanca), recibiendo menos remuneración a igual trabajo y presentando una mayor deserción educativa fundamentalmente en el tramo etario de 18 a 24 años(...)” (Plan de equidad,2008 p.4)

También UNICEF en el informe del Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay 2012, analiza la situación, las diferentes inequidades entre grupos de edad y de género, e incluye lo étnico-racial.

(...) si bien la pobreza se redujo en forma significativa entre los afrodescendientes

(de 45,3 % en 2009 a 28,1 % en 2011), la brecha con el resto de la población no ha disminuido. De hecho, pese a la leve caída que se observa entre 2009 y 2011 en la ratio

entre el porcentaje de pobreza en afrodescendientes y el correspondiente a toda la población, el valor de 2011 es mayor que el de 2007 (respectivamente, 2,05 y 1,86).. (UNICEF, 2012 p.28)

En el informe Periódico Universal ante el Consejo de Derechos Humanos de Naciones Unidas en 2009, Uruguay se comprometió a implementar un Plan Nacional de Lucha Contra toda forma de Discriminación, cuyo objetivo general es transversalizar las políticas públicas de todo el gobierno con la lucha contra el racismo y la discriminación, a partir de una política con perspectiva de derechos integrales. Este proceso hacia el Plan, que va de julio 2010 a julio 2011, pretendió:

1. Elaborar y comprometer al Estado en un Plan Nacional contra el Racismo y la Discriminación, a través de un proceso participativo de alcance nacional, que transversalice las políticas públicas con una perspectiva de derechos humanos.
2. Visibilizar las prácticas sociales discriminatorias de la sociedad uruguaya.
3. Empoderar a las organizaciones sociales representativas de los colectivos discriminados en Uruguay, como socios exigentes del cumplimiento de los compromisos.

La III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia y ratificada por el Uruguay manifiesta en su Declaración y Programa de Acción de Durban, la importancia de la educación como impulsor de cambio social.

“Reconocemos que la educación a todos los niveles y a todas las edades, inclusive dentro de la familia, en especial la educación en materia de derechos humanos, es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos basados en el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades”. (Declaración y Programa de Acción de Durban, 2002, p.92)

En setiembre de 2013 se aprueba la Ley N° 19.122, “AFRODESCENDIENTES Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral”, esta acción pública tiene como objetivo la intervención preferencial para reparar los efectos de la exclusión racial. Cuando la discriminación racial se encuentra en los cimientos de los Estado-Nación, está sostenida en mecanismos y estructuras sociales, políticas, económicas, psicológicas y simbólicas, que son pilares de los sistemas de exclusión y los reproducen, naturalizándolos. Desde el ámbito

jurídico las acciones afirmativas son legítimas desde tres marcos: la justicia correctiva o reparativa, la justicia distributiva y la utilidad social democrática de las mismas.

“Por tanto, las Acciones Afirmativas no pueden equipararse con programas desarrollados para la superación de la pobreza y garantía de condiciones mínimas de vida. Los núcleos duros de las Acciones Afirmativas se encuentran en lograr la igualdad de oportunidades y el combate abierto a la presencia de racismos y a los efectos nefastos de la discriminación racial. También se encuentran en la promoción del respeto al patrimonio material e inmaterial de las culturas que representan los africanos(as) y afrodescendientes para la humanidad” (Mosquera y León, 2009:10)

Dicha Ley en el Artículo 8º expresa:

“Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente, incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva.” (Ley N° 19.122)

La responsabilidad actual del Estado y sus instrumentos de ejecución de las políticas públicas, ha comenzado a intervenir en el tema de la educación y la inclusión de lo afrouru guayo en la misma. La formación docente y los contenidos curriculares, en este orden, son el gran desafío a cumplir. Como se analizó anteriormente, el efecto Pigmalion es la primera barrera a derrumbar y las modalidades de racismo (Segato, 2007) de los formadores que forman son los primeros que inciden en la construcción del racismo en la escuela. Los contenidos curriculares son importantes, ya que permiten entender los orígenes, procesos, contribuciones africanas y afrouru guayas a la construcción y estado actual del país. Pero así mismo deben ser reforzados en la cotidianeidad escolar, para que no sean letra muerta y los derechos de los estudiantes afrouru guayos sean hechos concretos. Dentro de este marco hay que preguntarse si las políticas universales son reflejos de la igualdad social o si las políticas focalizadas definen la equidad social, como también si la nueva agenda de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, es válida en grupos como los afrouru guayos que no han conquistado aun los Derechos Civiles y Políticos en su totalidad.

CAPITULO V. RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

5.1 Decálogo del “perfecto” maestro, la etnoeducación como camino posible de la construcción educativa.

La formulación de lineamientos de política etnoeducativa en América Latina tiene sus orígenes en los últimos 25 años, influyendo en las políticas públicas, proyectos intersectoriales, vida de los grupos étnicos y la creación de nuevos parámetros educativos. En este período aparecen experiencias escolares como la producción de textos y materiales audiovisuales, realización de foros, congresos y seminarios en los que se discute el progreso de la investigación académica y su aplicación en la vida de las comunidades, evaluación y replanteamiento de procesos pedagógicos, aumento de programas universitarios de etnoeducación, ingreso de estudiantes indígenas, gitanos y afrodescendientes a la educación superior. La tesis de etnodesarrollo de Bonfil Batalla (1991), es la concepción inicial de etnoeducación, que la define como:

“La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto” (Enciso, 2004, p. 31)

Perú, Ecuador, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia cuentan con políticas al respecto, enfocadas hacia la educación bilingüe e intercultural. Colombia en este sentido ha desarrollado su política con una perspectiva integral, mediante la expedición de una legislación más novedosa y avanzada frente a la de los demás países. Colombia ha tenido un proceso basado en la construcción de políticas públicas de educación, a partir de la presión del estado por los grupos étnicos en las últimas décadas. En Brasil en el inicio de 2003, fue sancionada la Ley Federal nº 10.639 determinando la inclusión en el currículo oficial de la red de enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afro-Brasileña", y otras providencias. La Constitución Colombiana de 1991 introdujo nuevas categorías de análisis y nuevas bases para la configuración de políticas de cultura, apoyadas en la diversidad y la pluriculturalidad. En este sentido varias son las disposiciones que integran el reconocimiento de la diferencia como presupuesto de la construcción del estado colombiano (Art 13. C. P. 1991), reconociendo la relevancia de la educación como un

bien social necesario para el acceso a los bienes culturales y para el respeto de los Derechos Humanos (Art 67 C. P. 1991).

En el Uruguay esta tendencia se plasma tímidamente en la Ley de Educación (Nº 18.437) en su capítulo III referido a la política educativa nacional en su Artículo 13. (Fines). La política educativa nacional tendrá en cuenta los siguientes fines:

“Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución.” (Ley Nº 18.437, p. 3)

Esta postura es la única que aparece en relación a lo étnico, pero ausente de los elementos fundamentales de una política que busque desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y la multiculturalidad, por encima de la nacionalidad que marca siempre una posición hegemónica de un grupo u otro. La etnoeducación se enfrenta a las condiciones que las políticas de reconocimiento tienen en el país, relacionadas con los saberes, los valores, las prácticas y los grupos acreditados para determinar quiénes son y quiénes no, miembros de algún grupo étnico. Esto sucede por ejemplo debido a que las políticas del reconocimiento están configuradas para el no tratamiento de la diversidad y la diferencia cultural. Existe entonces una fuerte rigidez para asumir a la etnoeducación como educación desde las culturas (étnicas) y no asumirla como escolarización de las culturas.

Esta necesidad de comenzar a trabajar en el marco de la educación primaria y los derechos de las y los niños afrouruguayos, hacen necesario el desarrollo de propuestas reformadoras y basadas en la inclusión cultural en su máxima expresión. A partir de esta investigación han surgido algunas, que a continuación se describirán articulándolas con otras experiencias internacionales sobre el tema.

1. La construcción de una política pública etnoeducativa, solo se logra a partir de un proceso de concertación nacional. Las experiencias respecto al avance de la etnoeducación, van de la mano de las evoluciones reivindicativas de los derechos afrodescendientes y la concientización de toda la sociedad de la importancia que esto tiene en el desarrollo cultural de un país. En el Uruguay con una fuerte tradición hiperintegrada estas evoluciones necesarias, como se describió anteriormente, aún son muy parsimoniosas.

2. El derecho de las comunidades a participar en el diseño de sus programas educativos. El aislamiento estructural en la participación de las minorías étnico-raciales en las Américas, en la planificación educativa nacional constata una ideología asimétrica basada en la inferioridad cultural afrodescendiente y de los pueblos originarios, esta posición que se concretiza en la mayoría de los países es inaceptable en regímenes democráticos basados en la inclusión multicultural.
3. Realización de investigaciones a nivel nacional sobre la inclusión de la temática afrouruguaya. Las investigaciones sobre la articulación entre la afrodescendencia y la educación son incipientes en la región y en el Uruguay casi inexistentes, a pesar de existir resultados que muestran que el comienzo de la discriminación “abierta” es percibida en el ámbito de la educación primaria. Esta investigación tiene la intención de ser la primera en ese orden y estimular otras complementarias para la discusión del tema.
4. Búsqueda de experiencias docentes a nivel internacional, añadiendo convenios con entidades que tienen programas en etnoeducación. Esta investigación ha podido recabar información de otros países como Colombia y Brasil que son pioneros en el desarrollo de políticas públicas en educación inclusiva desde una perspectiva cultural. La formación docente es esencial para comenzar a desestructurar los prejuicios personales que reproducen la discriminación racial.
5. Los valores interpersonales étnicos transmitidos por el cuerpo docente tienen más trascendencia que los contenidos académicos étnicos. Esta investigación arroja como uno de sus resultados más importantes, la necesidad de incluir en la formación docente el abordaje de los prejuicios sociales y los supuestos personales de los docentes, ya que ellos se transfieren de forma más efectiva y perpetua en la población afrouruguaya, según lo manifiesta los entrevistados.
6. Diseño y elaboración de materiales educativos. Los materiales de educación curriculares incluyen áreas integradas y se construyen teniendo en cuenta los parámetros culturales de socialización, ligados al entorno cultural, derrumbando los conceptos de civilización avanzada o de cultura atrasada por ejemplo. Los estándares son una guía para los docentes del país, pero no son aplicables en su totalidad a los procesos etnoeducativos, requieren ajustes, adaptaciones y análisis dependiendo de las realidades regionales.
7. Formación del plantel docente en la temática. Esta formación debería constar de dos elementos fundamentales para su ejecución, la primera es la nivelación que implica el desarrollo de las habilidades y competencias básicas para innovar la práctica docente a partir de reconocer y favorecer la intervención pedagógica. La segunda es

la actualización que consiste en la construcción de espacios concernientes con la formación de los docentes en cuanto al empleo de nuevos instrumentos metodológicos, difusión de nuevas propuestas psicopedagógicas y didácticas, que permitan recuperar saberes y prácticas y ser capaces de transformar cualitativamente la práctica docente.

8. Creación de una Licenciatura en Etnoeducación. La coherencia de comenzar a trabajar en el tema involucra la necesidad de formación que responda con pertinencia y calidad a las necesidades educativas de los distintos grupos socioculturales que caracterizan nuestro país. En este sentido la etnoeducación es un campo educativo de conocimientos y experiencias innovadoras, que están enmarcadas en la comprensión del momento actual, en el cual lo importante es el conocimiento de las tradiciones históricas y culturales. Esta realidad propone la posibilidad de construir nuevas alternativas educativas donde se puedan compartir múltiples voces que contribuyan a la autoidentificación y reflexión sobre las distintas formas de conocer e interpretar el mundo. (El programa de Licenciatura en etnoeducación - Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca , 2011)
9. El desarrollo de mecanismos de seguimiento y control frente a la aplicación de una política etnoeducativa. El propósito fundamental de todo sistema educativo es el cumplimiento de los estándares en el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes, en el caso de la etnoeducación no es la excepción. El mejoramiento de los estándares educativos requiere formas de evaluación que tengan como objetivo la excelencia, desarrollo y dominio del proyecto educativo.
10. Creación en el marco del Consejo de Educación Inicial y Primaria de espacios de las denuncias de discriminación racial que sufren las y los alumnos afrodescendientes. La necesidad de instituir este espacio significaría el comienzo de políticas preventivas y sensibles al tema que atiendan las demandas e inquietudes de la población afrodescendiente.

La complejidad de este fenómeno en el Uruguay se ve agravada dada la ausencia de condiciones en las cuales operan las políticas de reparación y reconocimiento étnico en el sistema político (institucional- administrativo). Como ya se mencionó la demanda del derecho a la etnoeducación pasa por la definición de los sujetos de dicho derecho, asunto que resulta problemático en el contexto nacional.

5.2 Consideraciones finales.

Las conclusiones que se exhiben a continuación refieren a los objetivos que guiaron esta investigación en diálogo con el marco teórico y el trabajo de campo. De acuerdo a la información recogida surgieron diversas dimensiones de la problemática y a pesar de llegar algunas reflexiones, estas no pretenden más que abrir nuevas interrogantes entorno a la temática. Para ello fue necesario articular la perspectiva de los derechos humanos desde una concepción afrouruguaya. También ha sido esencial reflexionar y cuestionar el tipo de vínculo que se establece entre la escuela pública y una minoría étnico-racial, dándole un lugar privilegiado a las niñas, niños y sus familias analizando sus experiencias, respuestas y valor simbólico en un sistema educativo racializado como el uruguayo.

Este intento de identificar y comprender el impacto subjetivo de las experiencias de discriminación racial en la escuela hacia las y los niños afrouruguayos, tuvo su mayor dificultad en la existencia de instrumentos y en la falta de una teoría del desarrollo para la exploración de la subjetividad. Las mismas tienen como característica importante la ausencia de elementos étnico-raciales que los diferencien de su aplicación al resto de la población. Como fue explicitado en el desarrollo del trabajo, la psicología universal posee la visión de los sujetos desde un punto de vista eurocéntrico y la diversidad cultural no tiene incidencia en la evolución psicológica, en el relacionamiento social, en la subjetividad, en definitiva no existe como sujeto para el conocimiento apreciado. Esta perspectiva ha logrado invisibilizar una población y negado el análisis diferencial para un abordaje más adecuado.

Las visiones de lo afrodescendiente desde las psicologías de otros países marcan también una diferencia epistemológica con las etnias traídas al Uruguay, las cantidades de esclavos llegados, el relacionamiento con el poder, las matrices de la industria, las formas de la aculturación, son algunas de las diferencias que deben ser tomadas para llegar un conocimiento autóctono y dar una respuesta local a un problema mundial. Este trabajo ha debido cuestionar a la psicología racializada uruguaya que discrimina, a través de la ausencia de los estudios sobre afrouruguayos, colonizada demasiado tiempo por una forma de pensar actuar y sentir que no incluye la riqueza de las diversidades, por lo tanto se para en una visión alejada de los derechos humanos.

La escuela pública aparece en este trabajo, como en investigaciones anteriores, como un espacio jerarquizado donde comienzan a ser percibidos los primeros actos de discriminación racial. Esta característica se observa que actualmente es vivenciada por las niñas y niños afrouruguayos, así como por sus padres en años anteriores. Las características de la escuela pública de forma implícita como explícita matizan una forma de enseñanza basada

en la jerarquización de lo “blanco” sobre lo demás. Las formas explícitas de este adoctrinamiento son los contenidos curriculares tendientes a una falsa postura de “armonía racial” y la ausencia de intervenciones mediadoras cuando surgen hechos racistas. Los aspectos implícitos que mayor peso tienen son los prejuicios docentes sobre la población afrouruguaya los cuales deberían ser trabajados lo más pronto posible por las autoridades educativas, ya que su peso es esencial para la construcción identitaria y posterior continuidad educativa. Esto provoca como respuestas generales en los escolares un retraimiento del área afectiva que provoca reacciones tendientes al recogimiento y en menor medida a posturas agresivas. Las familias poseen la misma capacidad que sus hijas o hijos para responder a los hechos de discriminación racial institucional. En cierta medida esto podría deberse a que la escuela no establece espacios de presentación y reflexión de conflictos raciales, dejando la problemática en el espacio únicamente individual. Lo que constituye la mayor barrera ideológica de la escuela pública es la jerarquización existente entre el concepto de homogeneidad sobre el de igualdad, esta afirmación instituye una única identidad escolar reconocida.

Referencias bibliográficas.

- Amorin, D. (2008). *Cuadernos de Psicología Evolutiva Tomo 1. Apuntes para una Posible Psicología Evolutiva*. Montevideo: Psicolibros.
- ----- (2009). *Cuadernos de Psicología Evolutiva Tomo 2. Introducción a los métodos y técnicas para la investigación en Psicología Evolutiva*. Montevideo: Psicolibros.
- ----- (2010). *Cuadernos de Psicología Evolutiva Tomo 3. Investigar en Psicología Evolutiva*. Montevideo: Psicolibros.
- Barrán, P. y Nahum, B. (1994). *Historia social de las revoluciones de 1897 y 1904*, Montevideo: EBO.
- Barran, P. (1995). *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos*. La invención del cuerpo. Montevideo: Banda Oriental.
- Belfiore, M. (2004). *Refletindo sobre a noção de exclusão*. En: Belfiore, M. (Ed.) *As Artimanhas da Exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (pp 17-24) Brasília: Voces.
- Brand, E, Padilla, A, y Ruiz, R. (1974). *Ethnic identification and preference: A review*. Psychological Bulletin, (pp 860-890). Washington: (s.d)
- Berry, J. W. (1984). *Cultural relations in plural societies: alternatives to segregation and their sociopsychological implications*. In Miller, B., & Brewer, M. (Eds.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp.11-27). London: Academic Press.
- -----(1997). *Immigration, acculturation, and adaptation*. Applied Psychology: An International Review, 46,(pp 5-68).
- Bourhis, R., Moise, C.L., Perreault, S y Senécal, S. (1997). *Immigration und Multikulturalismus in Kanada: Die Entwicklung eines interaktiven Akkulturationsmodells*. In Mummendey, A. & Simon, B. (Hrsgs.), *Identität und Verschiedenheit: zur sozialpsychologie der Identität in complexen Gesellschaften*. Göttingen: Hans Huber Verlag.
- Bodibe, R. (1993). *¿Qué es la verdad? Al ser algo más que un Pilatos bromeando en psicología de Sudáfrica*. (pp 53-58) South African: Journal of Psicología.
- Bralich, J. (s.d). *Historia de la educación uruguaya*. Recuperado, 2014, 11 de marzo, Disponible en :<http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb.htm>.

- Bermúdez, E. (2002). *Procesos de Globalización e Identidades. Entre espantos, demonios y espejismos. Rupturas y conjuros para lo “propio” y lo “ajeno”*. En: Mato, D. (Coord.) *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.(pp: 79-88). Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bucheli, M. Cabella, W. (2006). *Perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial*. Encuesta Nacional de Hogares Ampliadas. Recuperado:2014, 10 de Febrero, Disponible en: [http:// www.ine.gub.uy /enha2006/Informe%20final%20raza.pdf](http://www.ine.gub.uy/enha2006/Informe%20final%20raza.pdf)
- Bustelo,E. (2007).*El recreo de la Infancia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Calvo, J. (Coord). (2013). *Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay. La población afro-uruguaya en el censo 2011*.Montevideo: Trilce.
- Cardenas, R. (2010). *Trayectorias de negritud: disputas sobre las definiciones contingentes de lo negro en América Latina*. Tabula Rasa. No.13: (pp147-189), julio-diciembre. Bogotá.
- Cohen, S. (1989). *Aproximación a una técnica psicodiagnóstica: la Hora de juego en comunidades marginales y zonas urbanas de Tucumán*. Ficha de Cátedra Métodos y Técnicas de Exploración Psicológica II. UNT.
- Costa, M y Gagliano, R.(s/d).*Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas*. En Costa, M y Gagliano. (Ed.)*Tutelados y Asistidos .Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. (pp. 69-118).Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Internacional para Estudios de Derechos Humanos. (2000). *La persistencia y mutación del racismo*. Suiza: Versoix.
- Consejo nacional de políticas sociales – comité de coordinación estratégica de infancia y adolescencia (2008): *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Bases para su implementación, Programa Infamilia*. Montevideo: (s.d)
- Cross, W. (1991). *Shades of Black: Diversity in African-American identity*. Philadelphia: Temple Univ. Press.
- De Martino, M. (2007).*Familias y Políticas Sociales en los Noventa. Gubernamentalidad: una perspectiva analítica*. En De Martino, M. y Morás,L (Ed) *Sobre cercanías y distancias*. (pp.157-188).Montevideo: Cruz del Sur.

- D' Ambrosio, L. (2009). *Cuando el esqueleto humano reemplaza el bronce. Repensando las imágenes y los abordajes de la identidad nacional en la Escuela*. Psicolibros-Waslala: Montevideo.
- Da Luz, L (2011). *Hacia un Plan Nacional contra el Racismo*. Recuperado:2013, 12 de Noviembre, Disponible en:http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/10904/1/d-informe_afrodescendientes1.pdf
- Díaz. A, Díaz. J, Ricarte, C. y Rorra, O. (2009). *Percepción sobre las creencias, actitudes y prácticas relacionadas a la salud sexual y a las infecciones de transmisión sexual y el VIH en la población afrouruguaya*. Montevideo: OPS/MSP.
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública*. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales subdirección de poblaciones ministerio de educación nacional. Bogotá.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Abraxas
- Florit, H. (1994). *Escuela pública y racismo: borradores para una investigación necesaria*. En Quehacer Educativo. Revista Técnico Docente N° 14. 2ª época. Junio a noviembre de 1994. Uruguay. FUM-TEP. pp. 14-15.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay*. 2012: Autor.
- Foucault, M. (2000) *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galende, E. (1997). *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Giorgi, V., Kaplún y G., Morás (Comp.)(2013) *La violencia está en los otros .La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.
- Gilbert, J.(1997). *¿Qué constituye la psicología transcultural en el contexto africano? Comunicación personal, el correo electrónico, el 22 de agosto*. Universidad de Rhodes. Sudáfrica.
- Goffman, I. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Klinberg, O y Jahoda, M. (1986). *Raza, Psicología y Salud Mental*. Humanitas: Buenos Aires.

- López, M. & Sánchez, M. (2005). (Comp.) *Pigmalión en la escuela*. México, DF: Universidad de la Ciudad de México.
- Lipschutz, A. (1944). *Indoamericanismo y el Problema Racial en las Américas*. Santiago: Nascimento.
- Llambias, M. (2008). *América Latina Textual: Educación para la integración*. Altamira: Buenos Aires.
- Instituto Nacional de Estadística. (1998). División de estadísticas sociodemográficas. Encuesta Continua de Hogares. Módulo Raza. Principales Resultados Montevideo.
- Montaña, O. (2001). *Yeninyanya (Umkhonto II)* Montevideo: Mundo Afro.
- Mosquera, C & León, E. (2009) *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Entre bicentenarios de las independencias y Constitución de 1991. Bogotá: CES-Universidad Nacional.
- Munanga, K. (s/d) *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Departamento de Antropologia – USP.
- ----- (1999) *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania*. Departamento de Antropologia – USP.
- Nsamenang, A.B. (1995) Factores que influyen en el desarrollo de la psicología en el África subsahariana. (pp. 729-739) *Revista Internacional de Psicología*, 30 (6)
- Naidoo J, Olowu A, A.Gilbert y Akotia Ch. (2002) *Cuestionando la psicología centrada en lo euronorteamericano las voces de los psicólogos africanos*. *Boletín de Psicología*, 1(76). 19-31
- Omi, M. & Howard, W. (1986). *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*. New York: Routledge.
- Pugeault, C. & Cicchelli, V. (1999). *Las teorías sociológicas de la familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rudolf, S., Diaz, J., Diaz, A., Ricarte, C y Rorra, O. (2008) *Las vivencias de discriminación en la población afrodescendiente uruguaya*. En Scuro, L. (Ed.) *Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay*. (pp.144-177) Montevideo: PNUD.

- Saavedra, E. (Coord) (2013) *Trabajo infantil en niños, niñas y adolescentes Afrodescendientes en Uruguay .Descubriendo horizontes de integración*. Montevideo: Gurises Unidos.
- Sánchez, M y López, M. (2005) *Pigmalión en la escuela*. Universidad autónoma de la ciudad de México. México: Colección Galatea.
- Sanroman et.al. (2011) *¿Qué ves cuándo me ves? Afrodescendientes y desigualdad étnico-racial en Uruguay*. Montevideo: Central de Impresiones Ltda
- Sinha, D. (1990): *¿Se aplica la psicología transcultural y el mundo en desarrollo?* (pp. 381-386).Internacional Revista de Psicología, 25 (3).
- Situación socioeconómica y mapa político y de liderazgo de la población afrodescendiente del Uruguay. (2013). Población afrodescendiente de América Latina II. Montevideo: PNUD.
- Segato, R. (2007). *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*. En Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Stavenhagen, R. (2001).*La cuestión étnica*. México: El colegio de México.
- Stolke,A. (1992). *Racismo y sexualidad en la Cuba Colonial*. Madrid: Alianza.
- Smith, Castro,V. (Cr) (2002) *Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios* Revista: Revista de Ciencias Sociales núm. 96. Universidad de Costa Rica.
- Sutter, de P. (2010). *El efecto Pigmalión: Nos convertimos en lo que los demás esperan de nosotros*. En Meyer, C. (Dir.) (2010). Los Nuevos PSI. Lo que hoy sabemos sobre la mente humana. Sudamericana: Buenos Aires.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In Worchel, S. & Austin, W.G. (Eds.),Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Terman,L. (1937). *The measurement of intelligence*. Boston:Houghton Mifflin Co
- Telles, E. & Stee,l. (2012). *Perspectivas desde el Barómetro de las Américas: 2012 Pigmentocracia en las Américas: ¿cómo se relaciona el logro educativo con el color de piel?* Número 73.LAPOPOP en Vanderbilt University.

- Vázquez Acevedo, A. (1889). Serie Graduada de Libros de Lectura, Hombre a caballo. Libro 2do, Cuarta Edición, (pp. 57-58) Montevideo: Galli y Cia.
- Vázquez, A, Jiménez, R y Vázquez, R. (2004). *Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española*. Apuntes de Psicología. Vol. 22, número 2, (pp. 247-255).Universidad de Sevilla.
- Viscardi, N. & Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- W.E.B. DuBois. (1903). *The Souls of Black Folk*.Chicago (s/d)

ANEXOS

Las entrevistas con madres y padres fueron realizadas después que sus hijas o hijos, las mismas fue una entrevista semi- dirigida el primer grupo de preguntas buscaba analizar los datos filiatorios.

- Sexo
- ¿Cómo se llama?
- ¿Cuánto años tiene?
- ¿Cuál fue el último año educativo cursado?
- ¿Repitió alguno?
- ¿Le hubiera gustado seguir estudiando?
- ¿Por qué no continuo?

El segundo grupo busca analizar la relación de la familia con la niña y del niño.

- ¿Cuántas personas viven en la casa?
- ¿Cómo se relacionan con?
- ¿Usted trabaja?
- ¿Cuánto hace que trabaja en eso, cuantas horas?
- ¿Cómo se define usted étnicamente?

El tercer grupo quiere describir la relación de la identidad y la discriminación racial.

- ¿Y sus hijos, como cree que se definen?
- ¿Ha tenido alguna vez alguna experiencia de discriminación, racial?
- ¿Y sus hijos?
- ¿En qué ámbito?
- ¿Y ustedes como lo aconsejaban?
- ¿Qué le decían?
- ¿Y cuándo le toco a usted, en la escuela como lo resolvió?
- ¿Cómo lo enfrentaba?
- ¿Dónde estudiaste?
- ¿Cuál fue su último año cursado?
- ¿A qué edad empezó a trabajar?
- ¿Te gustaba ir a la escuela?

El cuarto grupo analiza las proyecciones educativas que poseen los padres sobre sus hijos.

- ¿Y cómo le va a tu hija y tu hijo en la escuela?
- ¿Cómo ve a su hija e hijo a futuro?

El juego de mesa consto de tres grupos de preguntas, el primero eran preguntas que buscaban indagar el clima educativo y como lo sentía los estudiantes ellas eran:

- ¿En la escuela con quien jugas más y a qué?
- ¿Te gusta ir a la escuela, por qué?
- ¿A qué jugas en el recreo? (hacerlo con mímica)
- ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela? (Decirlo con un ojo cerrado)
- Cuenta lo que más te gusta de la escuela.
- ¿Alguna vez te peleaste con algún compañero de la escuela?
- Dibuja a la maestra de este año, ¿cómo te llevas con ella, por qué?

El segundo grupo de preguntas, buscaban analizar la identidad étnico-racial de los escolares y sus posibles conflictos:

- ¿Si tuvieras que cambiar algo físico de ti, que sería?
- ¿Si tuvieras que cambiar algo físico de tu familia, que sería?
- Di el color de tus ojos.
- Di el color de tu piel.
- ¿Sabes lo que es la discriminación, la podrías explicar?
- ¿Sabes que son los derechos humanos, los podrías explicar?

Por ultimo un conjunto de preguntas que indagaban el estado de situación general de los sentimientos:

- ¿Qué cosas te enojan?
- ¿Qué cosas te dan alegría?
- ¿Cuándo estas tristes que haces?