

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

**Currículum y afrodescendencia en la educación
secundaria de Uruguay. Un estudio de caso.**

Verónica Vera
Tutor: Felipe Arocena

2024

Resumen

La Ley N° 19.122 del año 2013 dictaminó en su artículo N°8 la importancia de incorporar el legado africano y afrodescendiente en programas educativos de toda la enseñanza pública y privada del país. En este marco, se investigará la presencia o no de temáticas afro-referenciadas dentro del currículum de asignaturas humanísticas de la educación media superior (EMS) en Uruguay. ¿Cuánto se dice sobre África, africanidad y afrodescendencia en los cursos mencionados? ¿Qué se dice al respecto? ¿Por qué motivos los docentes incorporan u omiten esta perspectiva?.

El estudio se estructura en dos niveles: 1) Al interior de programas oficiales (currículum prescripto) 2) En el diseño y selección de contenidos que los docentes llevan adelante en sus respectivos cursos (currículum en acción). Para cumplir este último punto se trabaja con docentes del Liceo N°6 del departamento de Montevideo.

Palabras clave: Ley 19.122, Afrodescendencia, Racismo, Currículum

Índice

1. Introducción	3
2. Fundamentación social y sociológica	5
3. Marco teórico	6
3.1 Contextualización de un lugar olvidado. Afrodescendientes en la historia de Uruguay	6
3.2 Currículum	10
3.3 Racismo y educación	12
4. Antecedentes.	14
4.1 Currículo multicultural	14
4.2 Currículo hegemónico. Lugares asignados y representaciones emergentes	16
4.3 Posibles obstáculos a la incorporación curricular de la africanidad	19
5. Problema de investigación	21
6. Preguntas de investigación	21
7. Objetivos de la investigación	21
8. Marco metodológico	22
8.1 Diseño, técnicas, población y muestra	22
8.2 Operacionalización	24
8.3 Estrategias de acceso al campo y consideraciones éticas	26
8.4 Tratamiento de los datos y plan de análisis	28
9. Análisis	29
10. Conclusiones	42
11. Bibliografía	45

1. Introducción

Se abordan un conjunto de saberes, representaciones y significados que los cursos de educación media superior (EMS) estructuran y ponen en juego dentro de las aulas. Específicamente, analizando los discursos sobre africanidad y afrodescendencia, tanto en el currículo prescripto (programas educativos oficiales) como en el currículo en acción (prácticas educativas efectivas). Ambas dimensiones se tienen en cuenta porque los docentes modelan los programas oficiales con su propuesta didáctica (al seleccionar unos contenidos y no otros, jerarquizar unidades temáticas, proponer textos, películas o autores no contemplados en el currículum prescripto). Por lo tanto, podría existir un tratamiento diferencial de la africanidad y la afrodescendencia en ambos diseños.

Uruguay configuró su identidad como blanca, descendiente de europeos, sin población indígena y con escasa población afrodescendiente, asimilada a la vida social y cultural del país (Arocena, 2011; Olaza, 2021). La educación cumplió un rol esencial en la transmisión de saberes, valores y actitudes concordantes con este modelo edificado durante los siglos XIX y XX. Las primeras grietas significativas se observaron en el siglo XXI, cuando algunas demandas de grupos afrodescendientes, fueron registradas por la institucionalidad del estado.

El Censo de Población del año 2011 (el primero en relevar la variable étnico-racial) demostró la intrínseca diversidad étnica que tiene nuestro país, quedando de manifiesto que la población afro-uruguaya es “la minoría étnico-racial de mayor presencia numérica en el país y con una fuerte impronta en la identidad nacional” (Cabella et al. 2013:7).

Uruguay legisló un conjunto de políticas afirmativas mediante un viraje hacia el multiculturalismo a comienzos del siglo XXI (Cristiano, 2008; Arocena, 2012). ¿Qué sucedió con la educación en este período? ¿Fueron modificados los discursos curriculares para incorporar los aportes de la comunidad afro-uruguaya a la identidad nacional? Son algunas de las interrogantes que se pretende responder en esta investigación.

Para observar el currículo en acción, se realizó un estudio de caso con docentes y estudiantes del Liceo N°6 de Montevideo, Francisco Bauzá. Para observar el currículo prescripto, un análisis documental de planes y programas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Se seleccionaron 8 asignaturas humanísticas de la malla curricular del bachillerato, es decir, 4°, 5° y 6° año de la EMS. Se las consideró apropiadas porque su objeto de estudio se vincula con lo humano, la vida social y cultural. Estas son: Derecho y ciencias políticas, Educación ciudadana, Estudios económicos y sociales, Filosofía, Geografía, Historia, Literatura y Sociología.

Este trabajo se desarrolló en el marco del taller central de investigación “Sociología de la cultura” dictado por la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR y se estructura en cuatro momentos.

La primera parte coincide con el Marco Teórico de la investigación. Allí se realiza una aproximación a la situación histórica de los afrodescendientes en el país, desde la colonia hasta el siglo XXI. Luego, se presentan los conceptos de currículo (identificando elementos, tipos y tensiones) y de racismo aplicado a la educación.

La segunda parte se conforma por los Antecedentes de investigación. En este momento, se presentan experiencias latinoamericanas donde el currículo está diseñado desde una perspectiva afro centrada. Son propuestas pedagógicas emergentes en países como Colombia y Ecuador. Luego, se trata el currículo que podríamos denominar “hegemónico”. Es la propuesta característica de sistemas educativos que omiten a sus minorías étnico-culturales o las presentan devaluadas. La atención se coloca en representaciones que el currículum prescripto y los textos escolares han transmitido en el Río de la Plata. Finalmente, se conceptualizan posibles obstáculos a la incorporación de la africanidad dentro del sistema educativo.

La tercera parte implica el Marco metodológico. Se presentan las preguntas y objetivos de investigación. Se detallan técnicas utilizadas para la recolección de datos, la modalidad de acceso al campo y consideraciones éticas. Se enuncian características generales del Liceo N°6.

La cuarta parte de la investigación coincide con el Análisis de datos obtenidos y las conclusiones del estudio.

2. Fundamentación social y sociológica

Desde la Teoría crítica del reconocimiento propuesta por Nancy Fraser (2006) se entiende que las personas afrodescendientes constituyen “comunidades bivalentes” y por lo tanto, encarnan un caso paradigmático de desigualdades vinculadas a la redistribución, tanto como al reconocimiento, en las sociedades contemporáneas¹. Diversos estudios cualitativos y cuantitativos dan cuenta de esta realidad en Uruguay.

Esta investigación atiende a uno de los aspectos mencionados, el reconocimiento. Observando cómo la afrodescendencia es abordada dentro del currículo. En el campo de las representaciones simbólicas y las posiciones históricamente atribuidas que la escuela transmite, los afrodescendientes han resultado siempre subalternos o invisibilizados (Cristiano, 2008; Rorra, 2015; Olaza, 2021).

Se considera muy importante observar los programas oficiales y las prácticas educativas docentes porque constituyen espacios privilegiados para la construcción de relatos, símbolos y significados. Por lo tanto, el sistema educativo puede contribuir a la legitimidad social de relatos racistas o bien a su crítica y deconstrucción.

Existen en Uruguay diversos estudios cuantitativos sobre desigualdad racial en educación media pero, generalmente, se concentran en datos estadísticos relativos a logros, deserción, permanencia y egreso del sistema formal. A su vez, un grupo de investigaciones cualitativas registra la experiencia subjetiva y el relato de personas afrodescendientes en su tránsito por instituciones de la educación formal. Sin embargo, al dirigir la atención hacia el currículo, se observan pocos abordajes teóricos y/o empíricos vinculados a la afrodescendencia. Por lo tanto, este trabajo busca constituir un aporte en tal sentido.

Un estudio de este tipo resulta pertinente a la disciplina sociológica porque permite analizar la estructura social como sistema de oportunidad para unos y de exclusión para otros. Abordar esta cuestión en el marco de instituciones particulares como centros educativos, coloca la mirada en un campo específico, atravesado por finalidades concretas, hábitos y tensiones que le dan sentido y funcionamiento.

¹ Las primeras indican desigualdad en la apropiación de recursos y bienes al interior de la comunidad, generando privaciones materiales y condiciones de explotación económica. Las segundas indican dominación cultural, legitimidad en las representaciones de unos grupos y exclusión o invisibilización de otros.

En un momento donde Uruguay propone y debate nuevas mallas curriculares para la educación media básica (EMB) parece esencial reflexionar sobre las funciones sociales que tienen estos dispositivos.

3. Marco teórico

3.1 Contextualización de un lugar olvidado. Afrodescendientes en la historia de Uruguay.

De la trata de la colonia al siglo XX

El término “afrodescendientes” designa originalmente a los descendientes de africanos, víctimas del esclavismo transatlántico y del racismo colonial. Posteriormente, se extiende a toda persona del mundo cuya ascendencia sea de raíz africana.

Se instaló con fuerza tras la “Conferencia mundial sobre el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia” (Durban, 2001) siendo sugerido por las comunidades para su auto referencia. Busca sustituir los tradicionales términos “negro”, “mulato”, “de color” que están basados en rasgos fenotípicos de los seres humanos e instalaron los conceptos de “raza” y “raza superior” (MIDES, 2016; ANEP, 2016).

Desde la colonización europea producida en el siglo XV en América del Sur y el Caribe, la trata de esclavos africanos como mano de obra para las colonias, fue una constante de los siglos venideros en la región.

Debido a insuficiencias en los registros y documentos originales, los historiadores discuten el número exacto de esclavos provenientes de África que llegaron a las Américas. Sin embargo, estiman que al menos 12.000.000 de personas lo hicieron entre los siglos XVI y XIX (Bracco et al. 2011; Frega et al. 2008).

En lo que respecta al Río de la Plata, se estableció que durante el siglo XVII 14.000 esclavos llegaron al Puerto de Buenos Aires, en la primera mitad del siglo XVIII lo hicieron unos 20.000 y, entre los años 1786 y 1812 unos 60.000, lo que evidencia un incremento sostenido de la mercantilización de personas en el territorio durante el período colonial (Frega et al. 2008). El origen fue diverso, hombres y mujeres provenientes de Mozambique, Angola, Congo, Guinea occidental y Costa de oro, entre otros.

Al arribar al puerto cada esclavo adquiría un valor de intercambio que se determinaba en relación al sexo, las condiciones físicas y el oficio, produciéndose un

descenso del valor ante la presencia de enfermedades, la falta de piezas dentales o el aumento de la edad (Bracco et al. 2011; Frega et al. 2008). A su vez, se le imprimía sobre el cuerpo una marca que indicaba su compra legal, es decir, habiéndolo pagado los impuestos correspondientes a la corona.

Entre fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX funcionó en nuestro territorio el “Caserío de los negros”. Un espacio específicamente dedicado al marcaje, la cuarentena, la compra y venta de esclavos africanos en el país. Esta actividad generó ganancias a quienes comerciaban con la trata de personas y aumentó el fisco público, vía impuestos para el ingreso de los esclavos al país (Frega et al. 2008).

De hecho, las luchas independentistas de comienzos del siglo XIX que culminaron con la consagración del Estado Oriental del Uruguay en 1830, no implican el fin del esclavismo ni la pérdida de su legitimidad social.

Recién el 12 de Diciembre de 1842 se decretó, formalmente, la abolición de la esclavitud en todo el territorio nacional. Sin embargo, la reglamentación determinó que el gobierno destinaría a los varones esclavos útiles al servicio de las armas por el tiempo que se considerara necesario. A su vez, las mujeres y quienes no resultaren útiles al servicio militar, deberían permanecer bajo tutela de sus amos en calidad de pupilos.

Como sugieren Bracco et al. (2011) en el relato de nuestra historia nacional se menciona tangencialmente que muchas de las personalidades vinculadas a la independencia, estuvieron relacionadas directa o indirectamente, con la trata de esclavos africanos. Los grupos que buscaron emanciparse de la corona, se constituyeron como una burguesía emergente, gracias a la compra/venta de esclavos que habilitó el intercambio comercial.

Desde sus orígenes, la nación se edificó sobre la base de la desigualdad racial. Uruguay se definió como un país homogéneo y anuló la diversidad étnica que era intrínseca a su identidad histórica. Se consideró caucásico-descendiente de europeos, sin población indígena y con escasa población afrodescendiente, asimilada a la vida social y ciudadana (Arocena, 2011; Olaza, 2021).

El racismo explícito que sentó las bases de la dominación hispánica sobre las poblaciones indígenas y africanas durante el periodo colonial, fue abriendo paso a un racismo más velado en el periodo poscolonial.

“La esclavitud y sus consecuencias pasaron al mundo de los pudores y los recatos sociales con el reemplazo de la sensibilidad bárbara por la sensibilidad civilizada, en términos de José Pedro Barrán” (Bracco et al. 2011: 9).

El siglo XX transcurrió sin modificar sustancialmente este relato identitario.

Sin embargo, en 1992 tras la conmemoración de los quinientos años de la conquista hispánica de América, se dinamizó la movilización de grupos indigenistas y afroamericanos en todo el continente. La acción colectiva en el espacio público luchó para expresar que había una “colonización” donde se pretendía festejar un “descubrimiento”.

Desigualdad estructural y políticas afirmativas del Estado en el siglo XXI.

La Encuesta Nacional de Hogares ampliada del año 2006 (ENHA), incorporó en su cuestionario una pregunta tendiente a identificar la ascendencia étnico-racial de la población uruguaya. Se estimó que unas 280.000 personas, esto es, un 9,1 % de la población declaraba tener ascendencia afro (Cristiano, 2008; Arocena, 2013).

La información fue reforzada por el censo de población del año 2011 que, por primera vez, introducía la dimensión étnico-racial. En esta ocasión se estimó en 8,1 % el número total de afrodescendientes, lo que equivaldría a unas 255.000 personas en el país (Cabella et al. 2013).

Este dato resulta interesante si se compara con otros países de la región. En Argentina, el censo de población del año 2010 estableció que unas 149.493 personas se reconocían afrodescendientes, representando el 0,4 % de la población total (INADI, 2021). En Chile, 9.919 personas se auto identificaron de la misma forma tras el censo del año 2017, lo que equivaldría a un 0.06 % de la población nacional (INE- Chile, 2018). En Brasil, el último censo de población (2010) estimó que un 7,5% del total se identificaba con descendencia africana (IBGE, 2011).

En Uruguay, la información que arrojó el Censo expuso la situación de inequidad (educativa, laboral, territorial, necesidades básicas) que experimenta este grupo en el país, presentando peores logros y condiciones de vida que el resto de la población. “No se registra un solo departamento en el que se observe paridad de condiciones socioeconómicas entre la población afrodescendiente y no afrodescendiente, solo puede decirse que hay departamentos en los que las brechas son de menor magnitud” (Cabella et al. 2013: 71).

Estos datos demuestran la desigualdad, estructural y sistemática, a la que están sometidos los afrouuguayos entrado el siglo XXI. Pero también demuestran los intentos de la institucionalidad del Estado por comenzar a identificar, registrar y visibilizar una población hasta el momento olvidada.

Como expresan Arocena (2012) y Cristiano (2008) el Estado uruguayo efectuó un viraje hacia el multiculturalismo en el siglo XXI. Reconociendo su pluriétnicidad y elaborando un conjunto de políticas afirmativas destinadas a las minorías culturales. El Estado afirmó la presencia histórica de estos grupos en el territorio, remarcó su valor cultural y su aporte a la identidad nacional.

¿Cuáles fueron las principales medidas adoptadas en este sentido?

- 1) Ley N° 18.059 “Declaración Día nacional del candombe, la cultura afrouruguaya y la equidad racial” (año 2006). Dispone el 3 de Diciembre como fecha conmemorativa.

Establece que el candombe y el toque de los tambores chico, repique y piano creado por los afrouruguayos a partir del legado africano, se consideran Patrimonio Nacional.

- 2) Ley N° 18.589 “Día de la Nación Charrúa y la Identidad Indígena” (año 2008). Determina el 11 de abril como fecha conmemorativa.

- 3) Instalación de un grupo de trabajo para la revalorización de los aportes de la afrodescendencia a la historia y la cultura nacional dentro del Ministerio de Educación y Cultura (años 2011/2015).

- 4) Ley N° 19.122 “Fijación de disposiciones con el fin de favorecer las actividades en las áreas educativa y laboral de los afrodescendientes” (año 2013).

Reconoce a esta población víctima de un racismo prolongado y declara de interés general el diseño e implementación de políticas compensatorias en el ámbito público y privado. Por ejemplo, determina una cuota de 8% para personas afrodescendientes en todos los llamados laborales de organismos del Estado. Además, dispone que las becas estudiantiles incorporen un cupo específico para estudiantes afro. Sin embargo, ambos aspectos fueron cuestionados en su aplicabilidad por investigaciones posteriores al dictamen de la norma. Se ha observado que no todos los organismos públicos cumplen con la cuota del empleo y, que las instituciones educativas, no diferencian el sistema de becas atendiendo a la variable étnico-racial (Informe de seguimiento de la Ley 19.122, 2019; Informe de seguimiento de la Ley 19.122, 2021; Olaza, 2021).

- 5) Declaración de julio como el Mes de la Afrodescendencia y creación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (año 2016). La primera oficia como instancia de visibilización social y reconocimiento, mediante la realización de distintas actividades públicas. La segunda, apuesta a la formación de las comunidades educativas para el trabajo con DDHH, diversidad y respeto a la convivencia.
- 6) Establecimiento del Consejo Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia (Año 2018). Funciona dentro del Ministerio de Desarrollo Social y asesora al Poder Ejecutivo en políticas públicas con perspectiva etnioco-racial.

3.2 Currículum

La palabra *currículo* deriva del latín “curro” que significa correr o carrera.

En sentido amplio designa la selección, jerarquización y secuenciación de contenidos; estrategias de trabajo y modalidades de evaluación que diseña una comunidad educativa con intención de que los estudiantes alcancen un número determinado de habilidades y conocimientos (Cassarini, 2004).

Surgió como campo disciplinar en EEUU a finales del siglo XIX y comienzos del XX, en el contexto de una sociedad industrial emergente. En aquel momento, la educación fue considerada un elemento central para la formación de ciudadanos con aptitudes laborales y el currículo debía modelar esa finalidad social (Cassarini, 2004; Diaz-Barriga, 2012).

En la actualidad, se constituye como un campo multidisciplinar donde conviven saberes provenientes de la psicología, pedagogía, didáctica, epistemología, sociología y administración, entre otros (Casarini, 2004; Diaz-Barriga, 2012)

Ahora bien, el currículo debe entenderse como un producto histórico que atiende a finalidades social y culturalmente determinadas. No transita en el vacío ideológico ni es un dispositivo meramente instrumental para la adquisición de aprendizajes. La educación pone en juego un conjunto de saberes al interior del aula y, simultáneamente, segrega otros. ¿A quienes pertenecen estos saberes? ¿Qué grupos sociales habrán de identificarse con el conocimiento oficial y que grupos sociales no lo harán?

En este sentido, el sociólogo estadounidense Michael Apple (1986) afirmaba lo siguiente, “la dinámica de clase tiene un enorme significado que no podemos ignorar. No obstante, estoy cada vez más convencido de que las relaciones de género (y también las de raza) son igualmente importantes de cara a entender cuales son los efectos sociales de la educación y cómo y por qué se organizan y controlan el currículo y la enseñanza” (Apple, 1986:7).

Las teorías de la reproducción cultural (Althusser, 1974; Bourdieu & Passeron, 1979; Bernstein, 1998) y las teorías de la resistencia (Apple, 1986; Giroux, 1992) surgidas en los años 60´ y 70´ respectivamente, identificaron el componente ideológico del currículo pero debatieron sobre sus alcances y posibilidades de modificación. Para las primeras, la escuela tiene una función netamente reproductivista. La diferenciación material que instala el orden económico capitalista, es reforzada y resignificada en el plano simbólico, con la adquisición de saberes escolares. Para las segundas, la reproducción cultural de la escuela no es determinista. Las instituciones de enseñanza pueden pensarse como espacios de transformación social y cultural.

El surgimiento de teorías decoloniales (Said, 2007; Souza Santos, 2010; Walsh, 2017; Quijano, 2019) profundizó el debate sobre la función ideológica del sistema educativo, abriendo el análisis a problemáticas específicas para América Latina y el Caribe. En el siglo XXI, el currículo emergió como dispositivo de dominación cultural del hombre blanco europeo sobre las poblaciones nativas precolombinas y africanas/afrodescendientes. Una enseñanza homogeneizadora buscó asimilar las múltiples formas de expresión cultural a la matriz eurocéntrica e invisibilizó, dentro de planes y programas de enseñanza, a las restantes epistemes.

Tipos de currículo

Diversos autores (Bourdieu & Passeron 1979; Apple, 1986; Jackson, 1992; Giroux, 1992; Gimeno Sacristan, 1989; Diaz-Barriga, 2012) han diferenciado entre un *currículum explícito o prescripto*, un *currículum en acción* y un *currículum oculto*.

El primero constituye un plan oficial de estudios enmarcado en una política educativa nacional. Este documento determina qué enseñar, cómo hacerlo y con qué finalidad.

El segundo, implica el modelado del trabajo docente sobre el programa oficial. Se seleccionan actividades y unidades temáticas, se jerarquizan e intercambian contenidos, se definen estrategias metodológicas y se ponen en acción. “Es el momento en que el currículum se convierte en método (...) El análisis de esta fase es lo que da el sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, etc. La práctica desborda los propósitos del currículum” (Gimeno Sacristan, 1989:125).

Según Diaz-Barriga (2012) una de las mayores tensiones que soporta el campo curricular acontece entre el diseño institucional y la puesta en práctica o dimensión didáctica. “Se tensan y se reclaman mutuamente”. El diseño planifica contenidos y secuencias para unos sujetos potenciales. Dispone su mirada hacia el futuro. La didáctica supone la formación y creatividad del docente para contextualizar ese diseño en circunstancias concretas. Su mirada se dispone hacia el presente.

Finalmente, el currículo oculto refiere a los aprendizajes no explícitos que acontecen en las interacciones sociales dentro de los centros educativos. Son contenidos “latentes” que implican conductas, actitudes, prejuicios e ideologías.

Si pensamos esta clasificación vinculada a demandas de los colectivos afro-uruguayos, podemos establecer que el currículum ha sido criticado en las tres dimensiones. Se denuncia que los programas de historia nacional de la educación formal, no incluyen su aporte a la construcción del país, tampoco lo hacen las tareas ejecutadas en el aula (Cristiano, 2008). Lo que podría corresponderse con los currículos prescriptos y en acción. Además, los afrodescendientes son objeto de reiteradas prácticas racistas dentro de los institutos educativos. Expresiones denigrantes, chistes y otras formas de menosprecio se producen y re-producen en las interacciones con pares y, en ocasiones, también con docentes (Rorra, 2015; Vaz, 2022). Este aspecto podría corresponder al currículo oculto.

3.3 Racismo y Educación

En el siglo XX los investigadores de la genética y la antropología concluyeron que la raza no existe en términos biológicos. Las diferencias fenotípicas en las personas no indican superioridad o inferioridad humana alguna. Esta piedra de toque que justificó el racismo colonial mediante el poder del hombre-blanco sobre el hombre-nergro, continúa vigente en algunos aspectos de nuestra vida social.

El racismo es una ideología que toma cuerpo en personas e instituciones concretas. Siguiendo a la antropóloga Rita Segato (2017) podemos diferenciar entre el “racismo como prejuicio” y el “racismo como discriminación”. El prejuicio es una actitud subjetiva que emerge de la interioridad y se asocia, generalmente, a personas no-blancas. La discriminación es el resultado de ese prejuicio operando en la órbita pública. Esta última, conlleva la exclusión social (deliberada o no) de unos individuos de acuerdo a su condición racial. “Lo que acaba por restringir su acceso al pleno usufructo de recursos, servicios y derechos” (Segato, 2017: 44).

Jurídicamente, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Raciales de Naciones Unidas, define 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” (Convención Internacional sobre la eliminación de todas las Formas de Discriminación Raciales, 1969, Artículo 1).

Se suele presentar a la educación como uno de los factores clave para el logro de la igualdad formal de los ciudadanos. Sin embargo, los datos revelan que en numerosas ocasiones, el sistema educativo opera como un principio que acentúa la desigualdad social.

En Uruguay un conjunto de investigaciones cuantitativas indica que los afrodescendientes cuentan con peores resultados educativos que otros grupos sociales.

Según Cabella et al. (2013) existen niveles más altos de analfabetismo, repetición y rezago en estos estudiantes dentro de todos los departamentos del país. Además, se desvinculan más tempranamente de los centros de enseñanza y desciende su representación a medida que avanza el grado educativo considerado. Entre los 6 y 11 años de edad (correspondientes al ciclo de educación primaria) la cobertura es universal y sin diferencias según origen étnico-racial. A partir de los 12 años (inicio del ciclo de educación secundaria), el número de personas afrodescendientes que asiste a un centro de enseñanza comienza a descender, ampliándose la brecha con la asistencia de personas no-afrodescendientes. Esta tendencia se mantiene hasta alcanzar la educación terciaria (Cepal-Unicef, 2020).

Simultáneamente, la institución escolar es identificada como un primer espacio donde la comunidad afrouruguaya experimenta discriminación racial (Cristiano, 2008; Rorra, 2015; Brena & Maciel, 2019; Olaza, 2021; Vaz, 2022). Como ya se mencionó, se efectiviza a través de interacciones sociales rutinarias (entre pares o entre estudiantes y docentes, administrativos, funcionarios) que conllevan prejuicios, ofensas y exclusiones.

4. Antecedentes

Uruguay no cuenta con un volumen importante de investigaciones sociológicas, educativas y/o históricas sobre la africanidad y la afrodescendencia dentro de los currículos educativos oficiales, pero es posible identificar esta perspectiva en otros países de la región.

A continuación, se presentan algunos proyectos implementados en América Latina que vinculan cultura africana, diáspora y educación. Posteriormente, se retoman estudios sobre representaciones e imaginarios transmitidos en planes educativos y textos escolares al respecto de minorías culturales. Además, se sintetizan posibles obstáculos para la incorporación de los mencionados conocimientos dentro del currículo oficial.

Con excepción de la primera sección, en las restantes se incorporan estudios nacionales al respecto.

4.1 Currículo multicultural en América Latina

Desde los años 90' Colombia llevó adelante un proceso de transformación jurídica para el reconocimiento de grupos indígenas y afrodescendientes dentro de su historia y su cultura nacional. Estableció una Cátedra de Estudios Afro-colombianos obligatoria para todo el sistema educativo que buscó incidir sobre los contenidos de la enseñanza primaria y secundaria. Promovió la formación de docentes en el área, dando lugar a un grupo de profesionales denominados "etnoeducadores" que investigan, elaboran propuestas e intercambian experiencias. En zonas de fuerte arraigo cultural y con importante presencia de afrodescendientes o grupos indígenas, habilitó centros de enseñanza cuyos proyectos institucionales, saberes transmitidos y prácticas pedagógicas son diseñados e implementados

por un conjunto de técnicos junto a representantes de las comunidades (Restrepo & Rojas, 2012; Casella & Bozo, 2021; Cassiani et al. 2018).

Cassiani et al. (2018) y Ospino et al. (2018) retoman una de estas experiencias en el instituto “Antonia Santos” de la ciudad de Cartagena. Mediante técnicas de observación participante, entrevistas y análisis documental de planes y programas, se evidencia que las diferentes asignaturas de nivel primaria y secundaria, abordan temas vinculados a la presencia africana en el país. En historia se estudia historia africana. En ciencias naturales, se estudia el genoma humano y se debaten los conceptos de raza y etnia, se intercambia sobre semillas y agricultura africana. En arte y cultura, se incorporan expresiones africanas y afrocolombianas (danzas, música, arte pictórico) y se conceptualiza la teoría del color. En lenguaje, se abordan narrativas y relatos tradicionales de África, así como poesía afrodescendiente. En ciencias sociales, se trabajan distintas visiones del mundo (creencias religiosas, lógicas culturales, comida afro caribeña, vestimentas típicas). En matemática, se realizan trabajos comparativos entre sistemas de medición actuales y sistemas de medición ancestral. Finalmente, se aprende inglés junto a lenguas locales como la palenquera (Cassiani et al. 2018; Ospino et al. 2018).

Los resultados de este programa pedagógico muestran un fortalecimiento del sentido de pertenencia de la comunidad local con el centro escolar.

Brasil ha transitado un camino similar mediante elaboración de leyes y modificaciones constitucionales durante los años 90 que abrieron el campo del currículo oficial a saberes originados en diversas culturas. La ley N° 10.639 del año 2003, hizo obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afro-brasileña desde nivel inicial.

Ortiz y Guzmán (2020) retoman la experiencia del curso de formación docente “historia y cultura africana y afro-brasileña” del estado de Goiás. Allí se trabaja religiosidad, danzas típicas y disciplinas como la capoeira. La intención es formar a los educadores que, posteriormente, dinamizarán esos saberes al interior del aula en el trabajo con adolescentes.

González (2018) llevó adelante un estudio de caso en el instituto Monseñor Ramón Arcilla de la ciudad de Santiago de Cali. Buscó describir cómo se implementa la perspectiva etnoeducativa en este centro, utilizando análisis documental y entrevistas a estudiantes, docentes y personal directivo. Los hallazgos mostraron que se trabaja, transversalmente a todas las asignaturas, actividades lúdico- pedagógicas con referencia a la africanía (por

ejemplo, preparación de encuentros culturales y gastronómicos, celebración de fechas conmemorativas, etc.). Además, ciencias naturales ejecuta un proyecto de hidroponía con plantas ancestrales. Se pretende generar en los estudiantes la identificación de plantas, a la vez que se recupera, el tratamiento de la tradición africana sobre las mismas. En expresión plástica, se trabajan artistas afrocaribeños. En expresión corporal o teatro, se encarnan historias y personajes vinculados al mundo de África. En matemática, se sigue la línea etno-matemática que aspira a ejercitar actividades matemáticas universales (contar, localizar, medir) con contextos de referencia locales.

Hasta aquí se resumieron algunas experiencias de transformación curricular que incorporaron la afrodescendencia como elemento de valor para pensar la construcción histórica del mundo, de los respectivos países y sus identidades. Ahora bien, es necesario reflexionar sobre lo que ocurre al interior de los currículos tradicionales que se han encargado de educar, mayoritariamente, a los ciudadanos ¿Cuáles son sus representaciones sobre las minorías culturales?

4.2 Currículo hegemónico. Lugares asignados y representaciones emergentes

En una investigación sobre la enseñanza primaria y secundaria de EEUU Sleeter (2020) estableció que el principal objeto de estudio de los planes educativos es el *hombre blanco occidental*. Se lo puede identificar en una variedad de roles y como protagonista de mayores logros históricos que a los miembros de otras culturas. Los afroamericanos, por su parte, se encuentran subrepresentados dentro del currículum porque su presencia tiene menor frecuencia dentro de la narrativa total. Generalmente, se los presenta bajo un número limitado de roles y asociados a formas de “atraso cultural”, condiciones serviles, etc.

Esta realidad puede observarse perfectamente en el contexto curricular latinoamericano donde existe invisibilización y adjudicación de posiciones subalternas para afrodescendientes.

Ramallo (2017) realizó un análisis sobre los contenidos, orientaciones y secuencias didácticas vinculadas a la historia de África y los afrodescendientes en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Su investigación documental demostró que: 1) la historia de África y los afrodescendientes es subsidiaria dentro del currículum frente a un relato eurocéntrico que se configura como lugar de la Historia Universal 2) lo africano/afrodescendiente se define como un otro “distante” desconectado de la identidad y la historia nacional (sin referencias a su participación durante la colonia ni las luchas por la independencia) 3) se elabora una representación homogénea de África que impide reconocer la diversidad intrínseca al continente (geografías, lenguas, creencias, técnicas). El resultado de estos diseños curriculares arroja una africanidad “irracional, primitiva y deshumana marcada por el distanciamiento y la desinformación” (Ramallo, F. 2017: 55).

En Uruguay Alvez & Faget (2019) utilizaron el análisis de discurso, para interpretar programas oficiales de historia de la enseñanza secundaria, con atención en África y la afrodescendencia.

Registraron que el programa de 2° año es el único que trabaja esclavitud y orígenes de los esclavos africanos (proponiendo conceptos como hibridez cultural, diásporas, africanía y transnacionalidad). No obstante, de los 111 libros que recomienda la bibliografía solamente uno refiere a afrodescendencia y de los 48 films sugeridos cinco aluden a la temática. En 1° año, no se encuentra mención al continente africano aun cuando se trabaja el proceso de hominización y desarrollo de la humanidad. En 3° año se aborda la expansión europea del siglo XIX y, generalmente, se hace referencia a la “conferencia de Berlín” de 1885 que implicó el reparto de África. Sin embargo, la mirada está puesta en el bloque europeo. En 5° año de diversificación humanística, se sugiere trabajar con procesos abolicionistas pero la bibliografía y filmografía recomendada es la misma que en 2° año. Por su parte, 5° año de diversificación artística, tiene su especificidad en historia del arte pero no se encuentran referencias programáticas al arte africano. En 6° año las alusiones son prácticamente nulas en todas las orientaciones. En resumen, los autores consideran que la invisibilización de África en procesos mundiales, regionales y nacionales generados por el currículum uruguayo, coloca a los afrodescendientes en una “zona del no-ser” en términos de Frantz Fanon (Alvez & Faget, 2019).

La producción y selección de materiales didácticos que habrán de utilizarse en la formación con niños y adolescentes, también construye representaciones sobre los grupos sociales que componen un país, instala y transmite modos de ser de la identidad nacional.

Según registra la investigación de Cristiano (2008) en Uruguay se omite toda referencia a la participación de afrodescendientes dentro de la revuelta artiguista y las guerras de independencia. Si se los menciona, regularmente, se los ubica en posiciones de subalternidad. En sentido similar, Olaza (2021) expresa que la “indianidad” no fue abordada por nuestra historia nacional sino hasta la década de los 70'. Agrega que dentro de los textos escolares, los grupos minoritarios suelen aparecer como atrasados o poco civilizados.

Artieda et al. (2009) y Linares et al. (2017) analizaron exhaustivamente manuales escolares para el periodo 1830-2007 en Argentina. Encontraron tres mitos legitimados: mito de la extinción, mito del atraso y mito de la conquista.

El primero estructura el imaginario colectivo de los argentinos sobre su identidad (tradicionalmente definida como blanca, europea, sin indios y sin negros). La investigación demostró que los textos hablaban de la “desaparición de razas inferiores en el país” tras la colonización europea. Según estos relatos la violencia física impuesta por la conquista, las enfermedades que se introdujeron en el territorio y el contacto con personas de “razas superiores”, aniquilaron la presencia de grupos raciales minoritarios.

El segundo define a los afrodescendientes e indígenas como salvajes a los que es necesario educar. Los conquistadores son presentados como hombres ilustres frente a la brutalidad de los demás. Simultáneamente, el tercer mito dispone la conquista europea del territorio como hito de la historia nacional que habilita el ingreso al mundo civilizado occidental.

Para Linares & Ricardes (2011) la producción de materiales didácticos en Argentina, congeló a los afrodescendientes en tiempo (despojados de toda relación con el presente) y espacio (reducidos a un punto geográfico limitado, Buenos Aires).

Por otro lado, el tipo de tratamiento escolar que se hace del racismo y la esclavitud, es un punto clave de la problemática.

Libros y manuales recrean la servidumbre de africanos durante la colonia en tareas de venta ambulante o acompañamiento de sus amos. Los textos suelen omitir el número de actividades que llevaban adelante los esclavos, pero lo más significativo, radica en la naturalización con que se presenta la relación amo-esclavo. La esclavitud no emerge como un problema ni como un conflicto social para el curriculum escolar (Linares & Ricardes, 2011).

En el caso norteamericano, Sleeter (2020) observó que los textos educativos que abordan el racismo, establecen una desconexión entre pasado y presente del fenómeno. Es decir, generan una pérdida de su continuidad histórica. El racismo suele aparecer como una práctica aislada de personas y no como un sistema social de opresión basado en desigualdades étnico-raciales.

Como forma de dinamizar saberes vinculados a la africanidad en centros de enseñanza y modificar las percepciones antes mencionadas, Uruguay elaboró una “Guía Didáctica en Educación y Afrodescendencia”(2016). La misma cuenta con un “Módulo práctico-didáctico” en donde se sugiere al docente temas y actividades de posible aplicación según área de conocimiento y nivel (aplica a educación inicial, primaria y media). Por ejemplo, para el área Ética en EMS se sugiere conceptualizar teóricamente el racismo y luego realizar un ejercicio práctico. Este consiste en identificar un acto racista dentro del centro educativo, tratarlo conjuntamente y encontrar una resolución buscando generar algo positivo a partir de lo negativo. Para el área Derecho se propone dividir la clase en subgrupos y tratar la Ley 19.122 respondiendo un cuestionario breve sobre la misma. Para las áreas de geografía e historia se proponen diversas actividades lúdicas (crucigramas, sopas de letra, films) que trabajan características y procesos de los países africanos, etc.

4.3 Posibles obstáculos a la incorporación curricular de la africanidad

La intención de alcanzar un formato educativo multicultural, más democrático e integrador, parece chocar con problemáticas que trascienden el ámbito jurídico de las nuevas disposiciones. ¿Es posible identificar obstáculos comunes a diferentes países que expliquen la ausencia temática afro referenciada dentro del currículo?

Primero, la falta de recursos económicos para desarrollar nuevas estrategias y materiales didácticos (diseño e impresión de textos, instalaciones en centros educativos, formación docente) han retrasado y dificultado la tarea de institutos etnoeducativos. Estudios realizados en Colombia y Ecuador muestran falta de articulación entre los componentes político, administrativo, didáctico y presupuestal (Restrepo & Rojas, 2012; Casella & Bozo, 2021; Cassiani et al. 2018). En Uruguay Alvez & Faget (2019) demostraron que, aun cuando el país aggiorno sus leyes y elaboró una guía didáctica para orientar el trabajo docente sobre

afrodescendencia, los programas oficiales de historia no reflejan estos cambios. En este sentido, se debería mejorar la conjunción de estrategias interinstitucionales.

Segundo, las pruebas nacionales estandarizadas podrían constituir un obstáculo a la incorporación de contenido afro referenciado en Colombia, Ecuador o EEUU. Las pruebas miden saberes generales de diferentes asignaturas y los institutos dedican, gran parte de su trabajo anual, a la transmisión de conocimientos para la obtención de mejores resultados. Mas aun, educarse en un proyecto etnoeducativo no garantiza ser evaluado acorde al mismo. El sistema de evaluación nacional suele basarse en currículos homogéneos (Restrepo & Rojas, 2012, Sleeter, 2020).

Tercero, las concepciones docentes sobre multiculturalismo y racismo aparecen como un factor relevante para explicar la segregación curricular más allá de programas oficiales. Colombia, Brasil, Ecuador e incluso Uruguay han observado la necesidad de asignar recursos a la formación permanente de docentes en temáticas de racismo y democracia cultural (Restrepo & Rojas, 2012; Cassiani et al. 2018; Martinez, 2018). Como sugieren Ortiz & Guzman (2020), modificar los planes de enseñanza primaria y secundaria sin formar a los profesionales que los aplicarán, se traduce en el recuerdo de fechas conmemorativas, no en abordajes sobre identidad, racismo y diversidad cultural.

Durante los años 2017 y 2018 la ANEP ofreció el curso virtual “Educación y afrodescendencia en Uruguay” destinado a docentes, estudiantes de formación docente y técnicos que se desempeñasen en el ámbito educativo formal o no formal, público y privado. El curso tuvo una duración de dos meses y se organizó en módulos, tratando conceptos como raza/etnia, colonialidad, racismo, discriminación racial y acciones afirmativas (Brena & Maciel, 2019). Un dato interesante muestra que de los cursos ofrecidos en Plataforma Ceibal el de Afrodescendencia fue el de menor cantidad inscriptos y participantes efectivos. “Entre otras razones, ello puede explicarse por la invisibilización de los/as afrodescendientes en la nación y la naturalización del racismo en el ámbito educativo (...) Esto nos conduce a la necesidad de sensibilizar a los/as agentes educativos para que puedan dimensionar la magnitud de la vivencia de la discriminación racial en los centros educativos” (Brena & Maciel, 2019: 147).

5. Problema de investigación

Se busca determinar en qué medida y con qué discursos, las asignaturas humanísticas de la EMS trabajan temas vinculados a África, africanidad o afrodescendencia. Se considera el currículum prescripto y el currículum en acción, tomando como referencia a los docentes del Liceo N°6 del Departamento de Montevideo.

6. Preguntas de investigación

¿Cuál es la relevancia que otorgan los programas oficiales a temáticas afro referenciadas? y
¿Cuál es la relevancia que adquiere para los docentes al momento de planificar sus cursos?
¿Sobre qué temáticas se trabaja cuando dicha mirada está presente? ¿Qué motivos expresan los profesionales de la educación para justificar esta introducción y/o ausencia dentro del currículum?

7. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es contribuir con los estudios sobre equidad étnico-racial en Uruguay mediante una investigación que considere el tratamiento institucional y docente de la africanidad y la afrodescendencia en cursos de EMS.

Los objetivos específicos son:

1. Observar si las referencias a África, africanidad y/o afrodescendencia constituyen un aspecto sustancial, secundario o bien inexistente dentro de los cursos de asignaturas humanísticas de EMS (Cuánto se dice)
2. Conocer los tópicos vinculados a estas temáticas cuando se trabajan curricularmente, distinguiendo roles y representaciones con que aparecen África, africanidad y/o afrodescendencia (Qué se dice)
3. Identificar los motivos que llevan a los docentes a incorporar estos contenidos en sus currículos o bien a no hacerlo, describiendo las razones explícitas que atribuyen los profesionales de la educación (Por qué se dice o no se dice)

8. Marco metodológico

8.1 Diseño, técnicas, población y muestra

El diseño metodológico que acompaña a esta investigación es descriptivo porque busca especificar las características y propiedades de un fenómeno particular como el currículum educativo (Hernandez-Sampieri, 2014).

Además, implica un estudio de caso pues el currículum en acción se considera con estudiantes y docentes del liceo N° 6 Francisco Bauzá.

El liceo N°6 se ubica en el barrio Prado del departamento de Montevideo. Fue fundado en el año 1936 y es una institución pública regulada en el marco de la ANEP, específicamente, dentro del CES. Allí se imparten cursos de 4°, 5° y 6° año del Bachillerato en todas sus orientaciones.

Actualmente, el centro educativo cuenta con 4 turnos (matutino, intermedio, vespertino y nocturno) y un total de 2.810 estudiantes distribuidos en 84 grupos. Respecto al personal docente, se registran 39 cargos de docencia indirecta (adscripción, dirección, biblioteca, laboratorios) y 243 cargos de docencia directa en las diferentes asignaturas.

Según Hernandez-Sampieri (2014) los estudios de caso pueden utilizar procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta con el fin de analizar profundamente una unidad holística y responder al planteamiento del problema, probar hipótesis o desarrollar alguna teoría.

En este sentido, las técnicas seleccionadas para efectuar la recolección de datos fueron mixtas, cuantitativas (encuesta) y cualitativas (análisis documental y entrevista semiestructurada). A su vez, permitieron el trabajo con datos primarios y secundarios. La intención fue triangular la información para aumentar la confiabilidad en los resultados obtenidos (Flick, 2007; Batthyány et al. 2011).

Primero, se aplicó un formulario de encuesta mediante código QR a dos poblaciones del liceo N°6. Docentes de las 8 asignaturas seleccionadas y estudiantes de todos los niveles.

En el caso de los docentes se buscó encuestar al mayor número de profesionales posible. Sin embargo, los estudiantes fueron seleccionados por un muestreo aleatorio simple. Teniendo en cuenta el N° de grupos existentes y las variables *nivel educativo* (4°, 5°, 6° año) y *turno* (matutino, intermedio, vespertino) se identificaron 18 grupos/clases cuya totalidad se buscó encuestar.

Tabla 1. Número de encuestados en relación a la población total del Liceo N°6

Población	N° encuestados	N° total	%
Docentes	41	56	73
Estudiantes	308	2810	11

Esta técnica ofrece información variada sobre un conjunto amplio de personas y facilita la comparación de los datos obtenidos (Cea D'Ancona, 2005). Por esta vía, se pretendió identificar las referencias a africanidad y afrodescendencia que efectivamente circulan en el aula, es decir, dentro del currículo en acción. Comparando las perspectivas docentes con las perspectivas estudiantiles sobre la actividad académica que se desarrolla. Además, se buscó conocer las razones que tienen los profesionales para incluir u omitir dichas referencias (objetivos 1, 2 y 3 de la investigación).

Segundo, se recurrió a la entrevista semiestructurada con un docente en cada una de las asignaturas humanísticas seleccionadas. Se realizaron 8 en total.

Esta técnica permite recoger información mediante la voz directa de sus protagonistas y simultáneamente, la circunscribe al ámbito específico deseado. Constituye “un testimonio encarnado subjetivamente” (Oxman 1998: 11) en el que pueden emerger elementos no considerados por el formulario de encuesta (objetivos 1, 2 y 3 de la investigación).

Tabla 2. Lista de entrevistas a docentes del Liceo N°6

Identificador	Nombre	Fecha	Lugar	Duración
Doc. Literatura	A.E	13/12/22	Parque Prado	39:33:00
Doc. Historia	M.L	14/12/22	Liceo N°6	44:25:00
Doc. Derecho	A.A	10/03/23	Domicilio entrevistada	27:52:00

Doc Filosofía	P.V	13/05/23	Plaza San Martín	29:42:00
Doc. Sociología	T.L	17/05/23	Lice N°6	30:18:00
Doc. E. ciudadana	E.M	25/05/23	Liceo N°6	28:00:00
Doc. Est. econom	E.D	15/06/23	Liceo N°6	21:22:00
Doc. Geografía	L.G	11/07/23	Liceo N°6	30:09:00

Finalmente, mediante el análisis documental de Programas oficiales para asignaturas de EMS, se buscó conocer las referencias a África, africanidad y/o afrodescendencia dentro del currículo prescripto u oficial. Tomando en cuenta el N° de disciplinas estudiadas y los niveles en que estas se imparten, se obtuvieron 20 documentos a analizar.

Esta técnica incorpora la mirada institucional encargada de orientar al cuerpo docente sobre los saberes curriculares. Fines, estrategias y contenidos idealmente diseñados que luego, la didáctica docente, adecuará al contexto (objetivos 1 y 2 de la investigación).

8.2 Operacionalización

La tabla que se presenta a continuación resume las principales variables y dimensiones que fueron estimadas en la recolección de datos. De igual manera, constituye una guía para su análisis posterior.

Tabla 3. Operacionalización de variables

Variable	Dimensión	Indicador
Grado de tratamiento curricular sobre áfrica, africanidad y afrodescendencia (currículo prescripto y en acción)	África/ Africanidad	referencias al continente o los países que lo integran, geografía, historia, economía, sociedad, política, vida religiosa, expresiones culturales
	Afrodescendencia	referencias a diásporas, africanos y afrodescendientes en Uruguay

	<p>Tratamiento sustancial</p> <p>Tratamiento secundario</p> <p>Tratamiento nulo</p>	<p>se aborda contenido en más de una unidad temática a lo largo del año lectivo o se dedica una unidad temática completa, se sugiere bibliografía específica u otros recursos didácticos</p> <p>se aborda contenido en una clase puntual, se dedican ejercicios exclusivamente domiciliarios, no se sugiere bibliografía ni recursos didácticos específicos</p> <p>no se aborda</p>
<p>Discursos curriculares asociados a África, africanidad y afrodescendencia (currículo prescripto y en acción)</p>	<p>Tópicos que se trabajan</p> <p>Roles con que son presentados africanos y afrodescendientes</p> <p>Representaciones con las que aparece África</p> <p>Relación africanidad/ afrodescendencia e identidad nacional</p>	<p>diversidad étnica, escalvitud, racismo, identidad, personalidades de la cultura, la historia o el deporte</p> <p>múltiples/escasos; condiciones serviles, posiciones destacadas</p> <p>homogeneidad/heterogeneidad del continente, presencia o no del mito del atraso</p> <p>otro distante/ componente de la identidad nacional</p>

Motivos docentes que justifican la incorporación u omisión de temáticas referidas a África, africanidad y afrodescendencia (currículo en acción)	Motivos institucionales	abordaje a nivel de centro educativo, sugerencia de inspecciones de asignaturas, existencia de disposiciones legales para su abordaje (circulares, decretos, etc)
	Motivos relativos a la formación docente	cursos o especializaciones sobre la temática dentro de la carrera docente, otros estudios realizados
	Motivos personales	interés/desinterés en las temáticas, justificación ideológica, disponibilidad de tiempo para elaborar nuevos contenidos curriculares

8.3 Estrategias de acceso al campo y consideraciones éticas

El trabajo de campo se realizó entre los meses diciembre de 2022 y agosto de 2023. Durante este período se produjo un cambio en la dirección del centro educativo, por este motivo, se realizaron tres reuniones con el equipo de gestión. Allí se solicitaron los permisos necesarios, se explicaron los motivos de la investigación y las estrategias metodológicas. Quien lleva adelante esta investigación cuenta con la ventaja de ser funcionaria de la institución desde el año 2018.

Para aplicar el formulario estudiantil, se concurrió a cada uno de los grupos seleccionados previo acuerdo con el docente de aula, quien cedió unos 20 minutos de su trabajo de clase. Para aplicar el formulario docente, se recurrió al contacto personal con los profesionales y al espacio de coordinación institucional. Contrario a las expectativas originales, la encuesta estudiantil se desarrolló con mayor eficacia y rapidez que la encuesta docente. Este hecho puede obedecer al escaso tiempo que tienen entre una clase y otra, pues

los recreos de 5 minutos son insuficientes para completar un formulario que está estimado en 9 minutos.

Respecto a las consideraciones éticas cabe mencionar que durante todas las etapas del proceso, se explicó a los participantes el marco en que surge la investigación. Las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento. Los formularios estudiantiles se realizaron siempre en el centro educativo y con la presencia del docente responsable dentro del aula.

Además, se realizó un tratamiento anónimo de los datos que también fue explicitado. El proceso que garantiza la no identificación de la persona con la información brindada, se trabajó del siguiente modo: los formularios QR no solicitaron ningún dato personal como nombre o dirección de correo electrónico, en las entrevistas semi-estructuradas se modificó el nombre de los participantes para asegurar la correcta anonimización.

8.4 Tratamiento de los datos y Plan de análisis

Durante la preparación de los datos para el análisis, las entrevistas fueron desgrabadas recurriendo al software Journaliststudio y luego procesadas mediante Atlas-ti. Los formularios de encuesta se llevaron a cabo mediante el software Surveymonkey. El programa permitió una descripción estadística de los principales hallazgos obtenidos. Finalmente, para el análisis documental se utilizó Atlas-ti.

Mediante la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD) se buscó interpretar *cuánto, qué y por qué* se dice o no se dice al respecto de africanidad y afrodescendencia en el currículo educativo. Entendiendo que los silencios son tan importantes como las enunciaciones porque constituyen un proceso ideológico más amplio que conecta subjetividades, estructura educativa y sistema social.

Esta investigación buscó observar dentro del currículo las cualidades y/o roles con que aparecen africanos y afrodescendientes, su inclusión o exclusión en la identidad nacional, posibles referencias al mito del atraso en países africanos, entre otros aspectos.

El discurso es un evento comunicativo que emerge en una situación social específica como el aula. El sentido del texto y sus finalidades no dependen únicamente de la lingüística, la sintaxis o la semántica sino que requieren de una perspectiva sociológica.

Según Van Dijk (1996) los intereses de determinados grupos sociales por alcanzar fines, mantener posiciones de privilegio o bien luchar por ellas, estructuran los actos de habla. Así, la estrategia comunicativa instala una dicotomía nosotros/ellos cargada de valor, mediante la auto-representación positiva y la representación negativa o amenazante del otro. En este proceso se esconden aspectos perjudiciales de lo propio y favorables de lo ajeno, se resaltan cualidades y se menosprecian otras.

9. Análisis de datos

I. Currículum prescripto

Presencias y ausencias en el relato oficial

En los programas oficiales de la mayor parte de asignaturas se observó un tratamiento nulo, es decir, sin referencia discursiva alguna a África, africanidad o afrodescendencia. Únicamente en el caso de historia, geografía y sociología se registró alusión directa o indirecta, lo que puede observarse en la siguiente tabla:

Tabla 1: Frecuencia de los términos África, afro, etnia, raza/racial en el currículum prescripto de las asignaturas estudiadas

	Derecho	Ed. ciudadana	Est. económicos	Filosofía	Geografía	Historia	Literatura	Sociología
África	0	0	0	0	1	9	0	0
afro	0	0	0	0	0	1	0	0
etnia	0	0	0	0	0	0	0	3
raza/racial	0	0	0	0	0	1	0	2

Fuente: elaboración propia

A su vez, estos contenidos aparecían como secundarios u optativos para los docentes. Por ejemplo, en geografía se identificó una sola referencia mediante el término “ciudades africanas” y constituía un posible estudio de caso, dentro de una sección de una unidad temática.

En sociología se encontraron los términos “etnia”, “etnicidad” y “racismo” como un aspecto que explica la estratificación social. Estas variables fueron curricularmente presentadas junto al género, la edad o la clase social.

En historia se identificó el mayor número de referencias con expresiones como “tercer mundo”, “descolonización”, “África”, “Egipto” y “afrodescendientes”.

El programa de 4 °año sugiere que el docente puede introducir la realidad del continente africano, asiático o latinoamericano para ejemplificar los procesos de

emancipación de las colonias. Por lo tanto, África será tratada o no dependiendo de la elección profesional.

En los programas de 5° y 6° año de la diversificación artística se identificó una mención al arte egipcio y las culturas prehistóricas de Oriente, África y Europa o al arte de la diáspora judía en iguales territorios durante la Edad Media. Es interesante observar que solamente, los programas de 5° y 6° año artístico, refieren a la cosmovisión afro junto a la criolla y mestiza para explicar rasgos de la cultura y las formas de expresión artística nacional.

Programa oficial de Geografía humana

Unidad: Diferenciación espacial resultante de redes tangibles

Estudios de caso sugeridos:

Ciudades globales.

El crecimiento desbordado de las ciudades latinoamericanas, africanas y asiáticas; megaciudades.

La metropolización de Montevideo.

La ciudad como espacio de innovación: industria del automóvil.

Programa oficial de Sociología

Unidad: Estratificación, clases sociales y desigualdad

- a) La estratificación por clases sociales. Dimensiones: económica, social y política. Perspectivas: marxista, funcionalista y weberiana.
- b) Las clases sociales en las sociedades modernas. Clases sociales y formas del capital: económico, social, cultural y político. Movilidad. Pobreza y marginalidad.
- c) Otras formas de desigualdad: Género. Patriarcado. Sexismo y homofobia. Edades. Discriminación. Etnias. Etnicidad, etnocentrismo, Racismo. Minorías.
- d) Clases y desigualdad en Uruguay. Estudios empíricos.

Programa oficial de Historia del arte

Unidad: El Río de la Plata. De la colonia a las nuevas repúblicas en el novecientos

Las tradiciones indígena, afro, criolla, mestiza. Aporte del aluvión inmigratorio en artes, costumbres y valores. Historia y memoria.

Perfiles de la identidad uruguaya.

Urbanismo. Estudio del plano de la ciudad referente de la localidad. Etapas del urbanismo en Montevideo. Neoclasicismo, neogótico, eclecticismo.

Selección de programas arquitectónicos: industrial, comercial, militar, gubernamental, religioso, cultural, educacional.

De la vivienda colonial española y portuguesa a la del Novecientos.

Selección de obra de artistas de la región: cronistas viajeros, Juan Manuel Blanes, Carlos Federico Sáez, Carlos María Herrera, Pedro Blanes Viale, Juan Manuel Ferrari. Dibujo, pintura, grabado, fotografía, escultura. Música, Literatura. Filosofía.

Creación de itinerarios culturales que incluyan el estudio de obra significativa local y permitan la apropiación de la identidad.

II Currículum en acción

Para analizar el currículum en acción se llevó adelante un estudio de caso en el Liceo N°6 de Montevideo, Francisco Bauzá. Se utilizaron las técnicas de encuesta y entrevista semiestructurada tal como se detalló en el *capítulo metodológico*.

41 docentes completaron la encuesta y 8 participaron de las entrevistas. Además, 308 estudiantes respondieron a un formulario, equivalente al 11% de la población estudiantil.

2.1 Tratamiento curricular: el cuánto

Se identificó dentro del currículum en acción un tratamiento mayoritariamente nulo sobre África, africanidad y/o afrodescendencia. Aspecto que coincide con lo observado en el currículum prescripto.

El 68% de los docentes declaró no hacer referencia alguna en sus programas, mientras que el 32% restante, sí lo hace. De aquellos que trabajan con África, africanidad y/o afrodescendencia, solamente tres lo abordan de manera sustancial (como contenido previamente planificado y destinado a más de una unidad temática, con bibliografía y recursos didácticos especialmente sugeridos) mientras que el resto lo aborda de manera secundaria (como contenido que “emerge” en el aula a partir de inquietud de los estudiantes, a modo de ejemplo o comparación con alguna otra temática central, etc). Este punto también coincide con el currículum prescripto ya que, prácticamente no hay enunciación en el relato escolar y cuando se enuncia, constituye un tratamiento subsidiario de otras problemáticas que se presentan como las “verdaderamente relevantes”.

“No lo trabajo, te mentiría si dijera otra cosa. Ni texto, ni tarea, ni noticia ni nada”
(Educación ciudadana)

“Únicamente menciono cuántos son [los afrodescendientes] dentro de la población uruguaya. Hay años que traigo el dato y años que hablo de población sin sugerir la proporción que son en el país” (Derecho y ciencias políticas)

“No busco datos específicos sobre racismo ni tomo algún autor dedicado a esto. Trabajo con Nancy Fraser y como ella habla sobre las comunidades menospreciadas ahí”

engancho el problema del racismo, el problema del género, etc. pero lo nombro superficialmente (Filosofía)

“No planifico el nombre de un país o una zona específica pero sé que van a estar y lo voy a utilizar (...) Ocurre, viene complementariamente. No es que yo estudie sobre afrodescendencia para prepararme y traer información al aula” (Estudios económicos)

“El docente puede decidir trabajar con un caso asiático o africano de descolonización posterior a la Segunda Guerra Mundial. Podrías tomar Indonesia, Vietnam o Argelia pero siempre es una pincelada, una nota al pie de página” (Historia)

Si bien los currículos prescritos de historia, sociología y geografía eran los únicos que recomendaban trabajar con africanidad y/o afrodescendencia, en los hechos los docentes de estas asignaturas y también los de literatura, filosofía y estudios económicos del liceo N°6, incorporaron alguna mención al aula. Modificaron las pautas oficiales para abrir camino a este espacio conceptual. Sin embargo, los primeros planificaron especialmente ese contenido. Los segundos no lo hicieron.

Lo siguiente será analizar qué se dijo al respecto.

2. 2 Tratamiento curricular: el qué

Los docentes se refirieron fundamentalmente a formas de esclavitud, racismo y/o discriminación histórica vividas por africanos y sus descendientes a nivel mundial (77 %). En menor medida a características políticas, geográficas o culturales de los países que integran el continente. En ningún caso se introdujeron personalidades del arte, la historia o el deporte cuyos atributos o logros pudiesen ser valorados.

El currículum del Liceo N°6 coincide con lo diagnosticado por Sleeter (2020) ya que los discursos escolares, terminan por resaltar siempre, posiciones de subordinación de los africanos. Es fundamental un tratamiento escolar del esclavismo y del racismo para explicar formas de desigualdad hoy, sin embargo, reducir las enunciaciones a este aspecto refuerza los mismos escasos roles, fijos y subalternos.

Para Linares & Ricardes (2011) la esclavitud no emerge como un problema ni como un conflicto social para el curriculum escolar. Más bien es un fenómeno que se aborda descriptivamente y sin posicionamientos críticos o ideológicos.

Además, los docentes del Liceo N°6 que se refirieron al continente africano lo hicieron de manera general, es decir, sin mencionar países o regiones en un 92% de los casos. En palabras de Ramallo (2017) una mirada homogénea que no diferencia regiones, lenguas y culturas arroja una imagen primitiva y deshumanizada del continente, tal como se desarrolló en los antecedentes.

Un dato interesante resulta de comparar la valoración que los docentes otorgan a la identidad dentro de sus cursos y el grado con que trabajan afrodescendencia. Como se recogió con anterioridad, un 68% de los docentes no mencionó estos contenidos en sus programas o clases. Sin embargo, el 88% sí opinó que la identidad es un concepto importante o muy importante en sus cursos. Por lo tanto, los profesionales trabajan formas de la identidad pero casi nunca asociadas al componente etnico-racial.

Me interesa realizar aquí dos observaciones.

En primer lugar, se cumple en Uruguay lo que Ramallo (2017) diagnóstico para el caso argentino. El componente africano/afrodescendiente es un “otro distante” en el contexto curricular, deslindado de la construcción identitaria nacional. Lo mismo se observó en los programas oficiales con excepción de historia para la diversificación artística.

En segundo lugar, esta indicación coincide con varios discursos de las entrevistas semiestructuradas. En Derecho y ciencia política, Filosofía, Educación ciudadana, Literatura y Estudios económicos; al hablar de identidad se planifican conceptos relativos a género y diversidad sexual pero, no ocurre lo mismo, con la dimensión etnico-racial. Las problemáticas de género han sido más recibidas y por lo tanto, más abordadas dentro del aula por el cuerpo docente. La identidad etnico-racial emerge como un tema aún anquilosado en el relato escolar.

“En clase vemos muchas leyes actuales, por ejemplo, la Ley Trans y hacemos referencia a las minorías de género. Sus vivencias, las puertas que aún tienen por abrir, sus dificultades educativas o laborales... La verdad no hago referencia a la afrodescendencia porque no lo veo tan reciente. El tema de las minorías LGBT los estudiantes no lo saben y el

tema de las minorías afro me parece que están recontra instaladas” (Derecho y ciencias políticas).

“Depende de cada docente irse actualizando en la normativa que va surgiendo. Para citarte un ejemplo, en el año 2006 no tenías Matrimonio igualitario y hoy sí lo tenes. En el año 2006 no había unión concubinaria y hoy sí la tenes” (Educación Ciudadana).

La mención al año 2006 corresponde a la última fecha en que se modificaron los programas educativos de las diversas asignaturas. Cabe recordar que la Ley 19.122 “Fijación de disposiciones para favorecer la participación en las áreas educativa y laboral de los afrodescendientes” es del año 2013. Sin embargo, no aparece en la enunciación del relato escolar.

Un ejemplo concreto: Literatura

Para finalizar el análisis sobre relatos que circulan en las aulas desde una perspectiva etnico-racial se propone un ejemplo concreto. Observar las representaciones y estereotipos sobre africanos/ afrodescendientes en textos literarios que podrían ser utilizados en la EMS.

Así lo explica una docente de la asignatura:

“El programa de 6° año es sobre Literatura Universal de los siglos XIX y XX. Entre todos los autores sugeridos hay uno que es estadounidense y retoma el problema de la afrodescendencia, la discriminación y el racismo. Faulkner. En “Una rosa para Emily” aparece un criado negro que es muy leal y del que se sugiere nació esclavo. En “Setiembre seco” hay una violación y acusan a un negro. No fue, pero termina siendo el culpable y lo ejecutan” (Literatura).

A lo descrito por la docente se puede agregar que Tobe es un sirviente afroamericano, encargado de realizar las tareas de cocina, limpieza y jardinería en el hogar de Emily. Decide envejecer junto a ella que es la señorita y protagonista del cuento. Por otro lado, Will Mayes es un guardia de seguridad nocturno en una fábrica de hielo, acusado de ultrajar a Minnie Copper. Nadie en el pequeño pueblo Jefferson tiene certeza sobre lo ocurrido pero Will Mayes es negro y los rumores cuentan que es el culpable. Finalmente el hombre es asesinado. Las mujeres en ambos relatos aparecen blancas y sureñas. Recordemos que la Guerra de Secesión (1861-1865) implicó el enfrentamiento entre unionistas (estados del norte)

partidarios de abolir la esclavitud y confederados (estados del sur) donde la esclavitud era legal.

Estos textos podrían ser trabajados por los docentes de 6º año, mediante la reproducción de la narración original o mediante su problematización. Sin embargo, dentro del currículum prescripto se encuentran en el marco de una extensa lista de libros/autores sugeridos. Al observar el caso de estudio se encontró que los profesionales del Liceo N°6 no abordaron prácticamente esta bibliografía de Faulkner.

“En el programa de 4º año hay un texto frecuentemente trabajado por los profes que es el “Lazarillo de Tormes”. En el primer tratado existe un personaje negro y es el padraastro de Lazarillo. Hay una escena muy interesante cuando aparece este hombre, lazarillo le tiene miedo porque tiene color oscuro y un semblante rudo. Aquí se suele trabajar el concepto de interés porque el protagonista lo acepta cuando ve que trae comida, pero la primera impresión que tiene es de rechazo. Lo dice así: “yo le tenía miedo por su color” (Literatura)

Esta obra de la picaresca española cuenta la historia de un personaje que ha quedado huérfano a los ocho años, debiendo atravesar una serie de obstáculos y vicisitudes, para poder ganarse la vida. A diferencia del caso anterior, se aborda en la mayor parte de cursos de 4º año del Liceo N°6.

“En “El hombre pálido” de Francisco Espinola un hombre decide robar una casa junto a un cómplice pero se termina enamorando de la hija de la casa. Allí viven una mujer y su hija que fueron abandonadas por el padre y el lugar aparece como desprotegido. En la madrugada, el cómplice ingresa a robar pero el primero se arrepiente dado su sentimiento de amor y decide intervenir hasta matarlo. El muerto es negro y quien lo asesina blanco pero queda como el malo de la película. El hombre blanco es el que se redime a partir del amor erótico y puro de esta mujer que lo vuelve bondadoso. Sin embargo, el hombre negro no. El hombre negro no se limpia, es la visión maligna que termina siendo eliminado para poder rescatar la integridad de esta mujer” (Literatura)

El texto mencionado pertenece a un autor uruguayo y suele ser trabajado en el curso de literatura de 3º año del ciclo básico. Por lo tanto, no se corresponde a los niveles de EMS. Dada la proximidad con el bachillerato y lo pertinente de su descripción se incluyó, igualmente, en las referencias.

En los tres casos descritos por la docente existen estereotipos bien marcados. Los personajes negros tienen cualidades físicas o del carácter que resultan amenazantes o indican niveles de inferioridad. El padre de Lazarillo infunde temor con su color de piel, Tobe realiza únicamente tareas manuales/domésticas y es servil a Emily hasta que llega su muerte. A su vez, los personajes quedan asociados a conductas reprochables que configuran una moral cuestionable. Un ladrón que ataca el hogar de dos mujeres solitarias por la noche, un guardia de seguridad acusado de violar a una mujer.

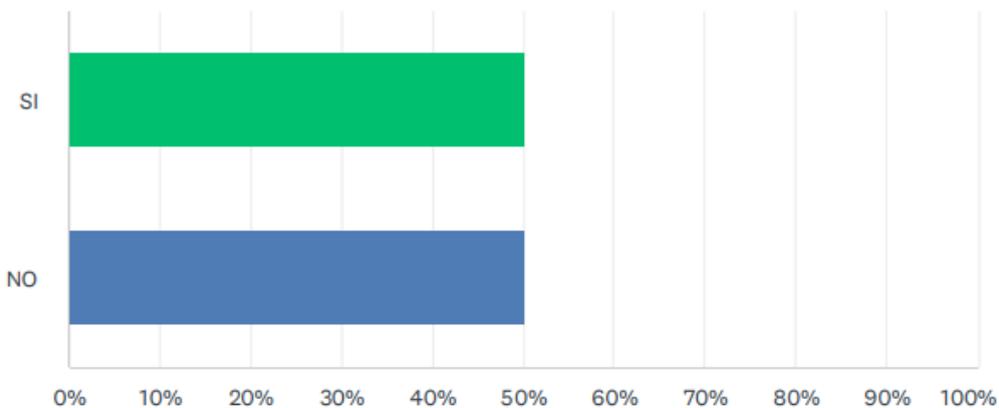
Hay un retrato físico, moral y de cualidades/capacidades que coloca a los afrodescendientes en un lugar subordinado. Artieda et al. (2009) y Linares et al. (2017) hablaban del “mito del atraso” en el relato escolar, designando aquellas representaciones que los construyen como personas salvajes a las que es necesario educar o civilizar.

El currículum oscila entre el silencio de la no enunciación y la emergencia de roles estigmatizantes. No se encontró dentro del currículum en acción de literatura una vinculación entre personajes afro y cualidades/capacidades positivas.

2.3 ¿Cuál es la mirada que tienen los estudiantes?

La mitad de estudiantes del Liceo N°6 recuerda haber estudiado sobre África y/o afrodescendencia en el transcurso de su vida liceal.

Tabla 2: porcentaje de estudiantes del Liceo N°6 que trabajó con África, africanidad y/o afrodescendencia



La distribución de contenidos según la asignatura en que se trabajó muestra una contundente referencia a Historia (93%) y, en segundo lugar, a Geografía (49%). Dentro del formulario se podían seleccionar hasta 3 materias, por este motivo, la sumatoria de porcentajes parciales no es 100. La percepción estudiantil queda alineada con dos de los tres currículos prescritos que incluían el abordaje de temáticas afro.

Al ser consultados sobre los tópicos específicos que recuerdan haber tratado, se obtuvo lo siguiente: esclavismo (57%), características geográficas (49%) y racismo/discriminación (48%). Una vez más podían seleccionar 3 opciones del formulario, por ello, la sumatoria no es 100. Este dato coincide con lo expresado por los docentes sobre su actividad de aula. Las temáticas curriculares quedan vinculadas en la percepción estudiantil, mayoritariamente, a roles y/o hechos históricos de subordinación.

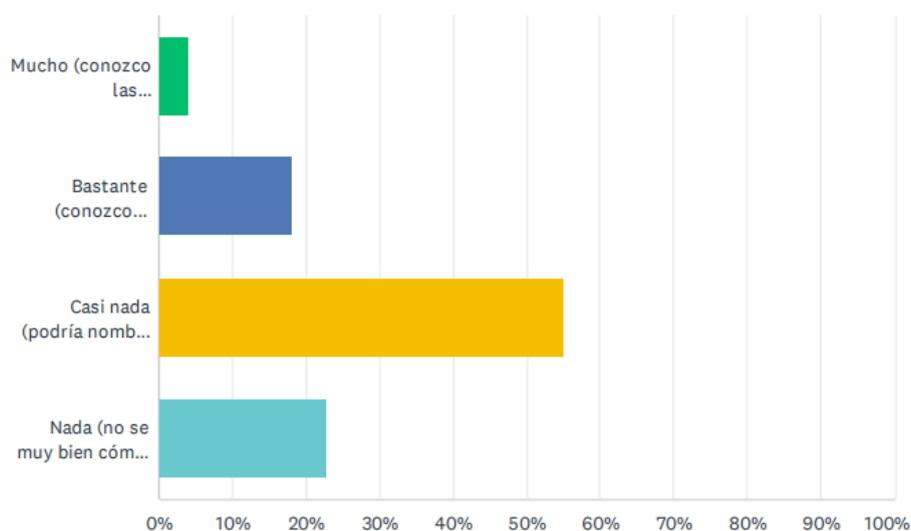
Al responder una escala de Likert sobre los aprendizajes en torno a la composición étnico-racial del Uruguay, manifestaron estar de acuerdo con las siguientes afirmaciones en el grado indicado:

1. En el liceo me enseñaron que los uruguayos descendemos de inmigrantes europeos, básicamente, españoles e italianos (57% del total)
2. En el liceo me enseñaron que los uruguayos descendemos de poblaciones indígenas originarias (50% del total)
3. En el liceo me enseñaron que los uruguayos descendemos de africanos (18% del total)

Si vinculamos este dato con lo expresado sobre identidad y currículum en el apartado anterior, se refuerza la idea del componente africano como un otro distante de la identidad nacional en el contexto educativo oficial.

Finalmente, los estudiantes expresaron en un alto grado conocer nada o casi nada sobre África (78%). Para observar cuáles eran las opciones de respuesta dentro del formulario, se presentan dos tablas a continuación.

Tabla 3: Nivel de conocimiento que tienen los estudiantes del Liceo N°6 sobre África



OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Mucho (conozco las características geográficas y políticas del continente, puedo identificar al menos 25 países miembros, conozco las diferencias religiosas, geográficas entre ellos, etc.)	4.03% 12
Bastante (conozco algunas características del continente, puedo identificar al menos 10 países miembros)	18.12% 54
Casi nada (podría nombrar alguna característica aislada del continente, conozco al menos 5 estados miembro)	55.03% 164
Nada (no se muy bien cómo es África ni geográfica ni políticamente, no puedo identificar más de 3 países miembros)	22.82% 68
TOTAL	298

III Motivos docentes que justifican la incorporación u omisión curricular

La mayoría de docentes encuestados opinó que es necesario tener en cuenta la perspectiva sobre África dentro de la educación secundaria y, simultáneamente, consideró que se trabaja poco en sus respectivas asignaturas (94%). Sin embargo, solamente un 32% del total realizó alguna mención en sus cursos anuales. Por lo tanto, existe apertura o disposición para incluir los contenidos al currículum pero no se efectiviza ¿Qué factores explican la discontinuidad entre el relato y las prácticas? ¿Cuáles son los obstáculos que podrían estar operando según los propios docentes?

Al ser consultados sobre los motivos que dificultan el tratamiento educativo de la africanidad, respondieron del siguiente modo:

OPCIONES DE RESPUESTA	RESPUESTAS
Faltan sugerencias/orientaciones desde inspección de asignatura	41.18%
No existen contenidos sobre África, africanidad o afrodescendencia en el currículum oficial	50.00%
Faltan cursos y/o especializaciones para los docentes	47.06%
No existen referencias a Africa, africanidad o afrodescendencia dentro de la carrera docente	35.29%
Nuestros saberes son euro-centrados	67.65%
No existe interés por parte de los estudiantes	2.94%
Los docentes no consideran suficientemente relevante trabajar sobre estas temáticas	8.82%

El principal factor explicativo gravitaría en lo ideológico. Para los educadores, la construcción de nuestros saberes es de matriz blanco-europea y la educación tiene un rol reproductivista de este modelo cultural.

“Ha existido una visión totalmente eurocéntrica de nuestro pasado, descendemos de los barcos y nada más. Tiene que ver con una cuestión ideológica pura, la educación y todas las humanidades, están atravesadas por esta problemática” (Historia)

“¿Qué pasa cuando llegas al tema cultura, modos de superación y racismo pero miras el programa encontrándote solo con Durkheim, Marx y Weber? Está bien, son fundadores de la disciplina pero ¿después? ¿Qué es lo que vemos? un programa educativo que en definitiva es europeo, blanco y masculino” (Sociología).

Los siguientes factores de peso podrían reunirse bajo la perspectiva institucional.

Se identifica un obstáculo importante en la ausencia de referencias y orientaciones que tienen los programas oficiales para el trabajo con africanidad.

Lo mismo ocurre con las actividades organizadas por direcciones de centro e inspección de asignatura. Los profesionales destacan (tanto en la entrevistas como en los formularios de encuesta) no haber participado de actividades con colegas, inspectores o directores donde se trabajen estos temas. Por ejemplo, podría constituir un abordaje institucional para el mes de julio, declarado por el Estado uruguayo como “mes de la afrodescendencia”. Este período coincide con el Día internacional de Nelson Mandela (18 de julio) y el Día Internacional de la mujer Afrolatinoamericana, Caribeña y de la Diáspora (25 de julio). A su vez, la Asamblea General de Naciones Unidas declaró para el período 2015-2024 el Decenio Internacional de los Afrodescendientes, bajo el lema “Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo”. Esto podría tomarse como insumo para la gestión institucional de algún año o constituir un disparador para problematizar las distintas formas de desigualdad racial en Uruguay. En cambio, los docentes sí recuerdan haber participado de salas, coordinación de asignatura o proyectos relativos a cuestiones de género, normativas a profundizar, personalidades del año a conmemorar en las aulas, etc.

En el marco de la formación docente también aparece un gran vacío. Ningún docente recordó haber profundizado sobre africanidad en su pasaje por el Instituto de Profesores Artigas. Cabe recordar que el plantel del Liceo N°6 está compuesto, mayoritariamente, por profesionales entre 4° y 7° grado del escalafón. Esto implica que poseen una antigüedad mínima de 16 años en la tarea y por lo tanto, pueden responder a un tipo específico de formación docente. Sería prudente investigar qué ha sucedido con los programas del profesorado en el siglo XXI atendiendo a una perspectiva étnico-racial.

“Tampoco reconozco en el IPA ninguna fuente que no fueran las occidentales clásicas. Me acuerdo que en Antropología había alguna cuestión mínima sobre pensamiento latinoamericano pero no era demasiado” (Filosofía).

“Durante mi transcurso en el IPA, nada. Evidentemente la máquina educativa no lo tiene en cuenta. Así visto parece una cuestión marginal” (Educación ciudadana).

Más allá de los motivos explícitos que se enumeraron ¿existe algún otro tipo de factores que pudiese estar incidiendo en el escaso tratamiento curricular?

La ascendencia etnico-racial de los docentes encuestados/entrevistados podría constituir un factor explicativo. Los contenidos curriculares que circulan en las aulas privilegian la mirada blanco/europea quizás porque quienes seleccionan, organizan, proponen y evalúan los contenidos son profesionales que se auto perciben de la misma forma.

Siguiendo la pauta del Censo de población (2011), el formulario utilizado en esta investigación, habilitó el reconocimiento de ascendencias múltiples. La casi totalidad de los docentes declaró que su ascendencia era blanca (90%). Además, un 15% dijo tener ascendencia indígena y un 18% afro o negra.

Este aspecto no coincide totalmente con el último Censo de población (2011) porque los afrodescendientes constituían la minoría étnica más numerosa del país. Sin embargo, los resultados del liceo N°6 sí se corresponden con los datos del primer y único Censo docente del Uruguay (2018). Esta información se resume en el siguiente cuadro comparativo.

Tabla 4: Ascendencia etnico-racial según Censo de Población (2011), Censo Docente (2013) y Encuesta docente Liceo N°6

Ascendencia	Censo población (2011)	Censo docente (2013)	Encuesta docente Liceo N°6 (2023)
Blanca	93,9	89,4	90,2
Afro o negra	8,1	10,2	14,6
Indígena	5,1	13,6	17,7
Asiática	0,5	1,3	2,4
Otra	0,2	3,5	0

Fuente: elaboración propia

Junto a la autopercepción etnico-racial, se podría observar en futuras investigaciones, qué concepciones sobre multiculturalismo y racismo tienen los profesionales de la educación. Diversos autores (Restrepo & Rojas, 2012; Cassiani et al. 2018; Martinez, 2018; Ortiz & Guzman, 2020) han insistido en la formación antirracial docente como un dispositivo necesario para transformar genuinamente el currículo. Democratizando los saberes sin caer únicamente en la celebración de fechas conmemorativas.

10. Conclusiones

Esta investigación buscó conocer y describir en qué medida los programas educativos del bachillerato o EMS se refieren a africanidad y afrodescendencia.

Se identificó una subrepresentación curricular. Tanto los programas oficiales como los contenidos efectivamente dispuestos en el aula tuvieron menciones mínimas o inexistentes.

Los currículos prescriptos de Historia, Geografía y Sociología contenían términos como raza, etnia, África o afrodescendencia. Sin embargo, aparecían como conceptos marginales dentro de la estructura curricular.

Al observar lo que ocurría en el Liceo N°6 se encontró que Filosofía, Literatura, Estudios económicos, Geografía, Historia y Sociología habían presentado algún aspecto de estas temáticas. La modalidad utilizada era variable. Escasos docentes planificaron el contenido, elaboraron material o recomendaron bibliografía específica a sus estudiantes. En la mayor parte de casos, los conceptos aparecían de modo “espontáneo”, es decir, sin organización predeterminada por los docentes.

En resumen, el tratamiento sobre África, africanidad y afrodescendencia que hicieron los currículos mencionados fue de tipo secundario. En Derecho y Educación ciudadana el tratamiento fue nulo porque no se halló mención alguna.

Respecto a los tópicos que circularon en las aulas se puede concluir que, mayoritariamente, se habló sobre esclavismo y racismo. En este punto coincidieron docentes y estudiantes.

Los africanos/afrodescendientes fueron presentados con roles fijos. No existió lugar a posiciones destacadas y posiciones subordinadas. Se los ubicó siempre en situación de esclavitud, tareas manuales y domésticas, objeto de discriminación verbal o física, miembros de países periféricos. En contraposición, es frecuente identificar a personas blancas en roles variados, logros históricos, posiciones destacadas en la ciencia, la cultura o el deporte.

Un hallazgo importante mostró que la noción de identidad propuesta por el relato escolar anula el componente afro-uruguayo. Los docentes explicitaron aspectos de la identidad nacional, de género, cultural pero solamente un 32 % mencionó africanidad/afrodescendencia en sus relatos. A su vez, de la totalidad de programas oficiales únicamente los de 5° y 6°

artístico de Historia, referían a la cosmovisión afro como un elemento edificante de nuestra cultura e identidad. Los datos obtenidos refuerzan la tesis planteada por Arocena (2011, 2013) según la cual, Uruguay se definió a sí mismo como un país étnicamente homogéneo. Descendiente de europeos, básicamente españoles e italianos, sin población indígena y con escasa población afrodescendiente. Este intento por “blanquear” la nación (cuestionado desde fines de siglo XX) aún impregna el discurso de la educación formal.

Un segundo hallazgo mostró que los docentes incorporaron autores, problemáticas y recursos didácticos (películas, noticias, series, canciones) no incluidos en el currículum prescripto. Específicamente planificaron, dedicaron horas de clase y hablaron sobre formas de desigualdad vinculadas a género, cuyo tratamiento no estaba sugerido en la pauta oficial. La desigualdad racial no transitó por igual camino. La explicación de este fenómeno podría constituir objeto de investigaciones futuras. Sin embargo, una aproximación tentativa indicaría que la docencia es una tarea altamente feminizada y desarrollada por personas que se autoperciben blancas, tal como se mostró en el capítulo de *Análisis*. Así, las temáticas de género o los feminismos, podrían estar impactando más directamente sobre la subjetividad docente que las temáticas etnico-raciales.

Por su parte, los docentes evaluaron que la matriz europea de nuestros saberes es el principal obstáculo para incorporar perspectivas afro referenciadas. Luego, evaluaron que la falta de actividades institucionales repercuten sobre el escaso tratamiento áulico. Según los profesionales, hay que profundizar la perspectiva etnico-racial en la formación de grado y también a lo largo de la carrera docente. Sería necesario ofrecer cursos de actualización en el área y trabajo con equipos de gestión escolar.

En América Latina, diversos autores (Restrepo & Rojas, 2012; Casella & Bozo, 2021; Cassiani et al. 2018) plantearon que la falta de articulación entre el componente político, administrativo, didáctico y presupuestal de los países, explica parte del escaso tratamiento curricular. Según los datos de esta investigación, Uruguay no es ajeno a esta realidad. Primero, el estado elaboró un conjunto de políticas afirmativas en el siglo XXI para atender las condiciones de desigualdad económica, política y cultural de los afrodescendientes. Segundo, para atender al reconocimiento cultural sugirió en el artículo N°8 de la Ley 19.122, abordar su presencia y aporte en la construcción identitaria nacional dentro de los programas educativos. Tercero, en esta misma línea estableció otras medidas como la declaración del “Día nacional del candombe, la cultura afrouuguayana y la equidad

racial” (2006), el ofrecimiento del curso Ceibal Educación y afrodescendencia a docentes en ejercicio (2017-2018) y la elaboración de una Guía didáctica sobre educación y afrodescendencia (2016). Sin embargo, estas acciones se identificaron aisladas unas de otras. Lo que establece la ley no se tradujo en políticas educativas sistemáticas de mediano y largo plazo. Los docentes no participaron de ninguna instancia organizada institucionalmente con el fin de trabajar la historia, la cultura o la situación de la población afrouruguaya. Los cursos Ceibal se dictaron solamente en dos cohortes. Ningún docente declaró conocer la Guía de educación y afrodescendencia. Por lo tanto, las medidas adoptadas quedaron perdidas en estrategias aisladas sin repercutir en un tratamiento curricular más democrático.

Se podría concluir que la EMS tiene un currículum hegemónico donde se privilegia la mirada del hombre blanco europeo. En este sentido, opera segregando y minimizando otro tipo de historias, saberes y culturas. Se reafirma la tesis propuesta por algunos autores nacionales (Cristiano, 2008; Arocena 2011, 2013, 2019; Olaza, 2016, 2017; Alvez & Faget, 2019) sobre el racismo en Uruguay como un fenómeno típicamente silencioso.

Para finalizar, es necesario destacar que Uruguay se encuentra en pleno proceso de debate sobre los programas de la educación secundaria. La reforma educativa propuesta por el gobierno coalición en curso, comenzó su implementación en el tramo Educación Media Básica (EMB) y continúa por el primer año de Educación Media Superior (EMS) en 2024. Los programas de las diversas asignaturas que corresponden a 4° año fueron publicados en el mes de noviembre. Aún se desconocen los de 5° y 6° que habrán de implementarse a partir del 2025. Sería interesante investigar a futuro, qué dicen las nuevas versiones del currículum oficial, al respecto de la cuestión etno-racial. Los contenidos que circulan en las aulas construyen el conocimiento que es socialmente calificado válido y edifican parte de nuestra identidad individual y colectiva. Su análisis nos permite observar desde un punto privilegiado, las representaciones que predominan culturalmente, en un lugar y en un tiempo determinado.

Bibliografía

ANEP (2018). Censo nacional docente 2018. Informe de resultados. Disponible en Censo Docente 2018 (anep.edu.uy)

ANEP (2016). Guía didáctica. Educación y afrodescendencia. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDH/H/educacion-afrodescendencia/GuiaDidacticaEducacionyAfrodescendencia.pdf>

Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos del estado. Buenos aires: Nueva visión

Alvez, F & Faget, G. (2019). Una mirada desde el análisis político del discurso a las conexiones entre campo político afrodescendiente, currículo y enseñanza de la historia en Uruguay. Disponible en <https://www.readcube.com/articles/10.25100%2Fhye.v15i53.8656>

Apple, M (1986). Ideología y currículum. Madrid: Akal

Arocena, F. (2011). La mayoría de las personas son otras personas. Montevideo: Estuario editora.

Arocena, F. (2019). Democracias multiculturales para Estados plurinacionales en el siglo XXI. Uruguay y América del Sur. En Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas (pp. 174-203). Bogota: editor Jorge Enrique Gonzalez

Arocena, F. (2013). Uruguay: un país más diverso que su imaginación. Una interpretación a partir del censo de 2011. Revista Ciencias sociales N° 33. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.12008/6821>

Artieda. et al. (2009). De “salvajes en extinción” a autores de textos escolares. La producción de textos como explicación de conflictos interétnicos.

Batthyany. et al (2011). Metodología de la investigación en ciencias sociales. Departamento de publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

Bernstein, B. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata

Bourdieu, P & Passeron, J.C. (1979). La reproducción. Barcelona: Laia

Bracco, R. et al. (2011). Escalvitud y afrodescendientes en Uruguay. Una mirada desde la antropología. Disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2019-12/Esclavitud%20y%20afrodecendientes%20en%20Uruguay.pdf>

Brena, V. Maciel, N. (2019). Políticas públicas en educación y afrodescendencia en Uruguay. El uso de la educación a distancia para la incorporación de la nueva agenda de derechos. FHCE-UdelaR. Disponible en <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/224>

Cabella, W. et al. (2013). Atlas sociodemográfico y de la desigualdad en Uruguay. La población afro-uruguaya en el censo 2011. Uruguay: FCS

Cassiani. et al. (2018). Gestión cultural como mediación pedagógica en los procesos etnoeducativos: caso institución educativa Antonia Santos. En Etnoeducación, maestras afrodescendientes, comunidades indígenas en el Caribe colombiano. Sucre: CECAR

Cassarini Ratto, M (2004). Teoría y diseño curricular. Edición Trillas: México

Casella & Bozo (2021). El diseño curricular como fundamento para promover la calidad-equidad en contextos afrodescendientes

Cristiano, J. (2008). Raíces africanas en Uruguay: un estudio sobre la identidad afro-uruguaya. FCS-Udelar. Disponible en <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/24272>

De Souza Santos, B. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Trilce

D'ancona, M. (2005). Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejoras. Madrid: síntesis

Díaz-Barriga, A. (2012). Curriculum entre utopía y realidad. Madrid: Amorrortu

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata

Fraser, N. Honneth, A. (2006). ¿Distribución o reconocimiento? un debate político filosófico. Madrid: Morata.

Frega, A. et al. (2008). Breve historia de los afrodescendientes en el Uruguay. En Scuro, L. (coord). Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay. Montevideo: Mastergraf

Giroux, H. (1992). Hacia una nueva sociología del currículum. Disponible en Giroux Henri - Hacia una nueva sociología del currículum (pdfslide.net)

Gonzalez, C. (2018). Etnoeducación desde la escuela: la experiencia de la institución educativa Monseñor Ramon Arcilla, distrito de Aguablanca, Cali. Disponible en <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/13643/3486-0525709.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernandez Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc. Graw Gill.

Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. Madrid: Morata

INADI (2021). Afrodescendientes y equidad racial. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/09/afrodescendientes_y_equidad_racial.pdf

INE-Chile (2018). Medición de pueblos indígenas y afrodescendientes en el Censo de población y vivienda 2017. Disponible en https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/03_magdalena_iraguen_ine_chile.pdf

Linares & Ricardes (2011). El lado oscuro de la negritud: las representaciones de los afroamericanos en los libros de lectura escolares (1895-2000). Disponible en <https://geala.files.wordpress.com/2011/11/actas-ii-jornadas-geala.pdf>

Linares et al. (2017). Ausentes presentes. Representaciones de indígenas y afrodescendientes en imágenes y textos escolares. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247319>

MIDES (2016). Dimensión étnico-racial y acciones afirmativas hacia afrodescendientes. Disponible en <http://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/dimension-etnico-racial-y-acciones-afirmativas-hacia-afrodescendientes>

Naciones Unidas. (1969). Convención Internacional sobre la eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Disponible en <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial>

Ortiz, L & Guzman, M. (2020). Las políticas de combate a la discriminación étnica a través del currículum. Tensiones en torno a la nación en Brasil. En Revista de educación N°387. Gobierno de España, Ministerio de Educación y Formación profesional. Madrid.

Olaza, M. (2016). ¿Es posible identificar políticas culturales con perspectiva afrodescendiente en el Estado Uruguayo? Revista SciELO. Disponible en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262016000200009

Olaza, M. (2021). “La Suiza de América: racismo y Educación Superior en Uruguay”. En Integración y conocimiento, Vol. 2. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8171316>

Ospino et al. (2018). Impacto de la política pública etnoeducativa en el currículum de las instituciones educativas afrodescendientes: caso institución educativa Antonia Santos

Oxman, C. (1998). La entrevista de investigación en ciencias sociales. Bs As: UBA

Quijano, A. (2019). Ensayos en torno a la colonialidad del poder. Buenos Aires: Ediciones del Signo

Ramallo, F. Normativas insurgentes y descolonización de la educación: notas desde la enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. En *Pasado abierto Revista del CEHis*. N°6. Argentina.

Restrepo & Rojas (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo. Proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia.

Rorra, O. (2015). La escuela racializada y sus impactos subjetivos en las niñas y niños afrouruguayos. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Said, E. (2007). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo

Segato, R. (2017). Racismo, discriminación y acciones afirmativas. Herramientas conceptuales. CLACSO. Disponible en https://www.jstor.org/stable/j.ctv253f4nn.6?seq=1#metadata_info_tab_contents

Sleeter, C. (2020). Combatir el racismo y el colonialismo por medio de los estudios étnicos. En *Revista de educación*. N° 387. Ministerio de educación y formación profesional. Gobierno de España. Disponible en https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3c835703-02a8-4a70-a672-bf86290ca7cc/03sleeter_esp-ingl.pdf

Strauss, A. Corbin, J (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Colombia

Uruguay. *Ley 19.122 Fijación de disposiciones con el fin de favorecer la participación en las áreas educativa y laboral de los afrodescendientes* (2013, 21 de agosto). Disponible en <https://www.ipo.co.uy/bases/leyes/17817-2004>

Uruguay. Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. *Informe de seguimiento de la Ley 19122. Personas afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral*. (2019, 17 de julio). Disponible en

<https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/comunicacion/publicaciones/informes-2019-2021-seguimiento-ley-19122>

Uruguay. Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo. *Informe de seguimiento de la Ley 19122. Personas afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral.* (2021, diciembre). Disponible en <https://www.gub.uy/institucion-nacional-derechos-humanos-uruguay/comunicacion/publicaciones/informes-2019-2021-seguimiento-ley-19122>

Vaz, C. (2022). Afrodescendencia ¿fuente de desigualdades? Análisis de percepciones y vivencias de discriminación racial en secundaria”

Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial. Colombia: Alternativas