UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Licenciatura en Sociología

Monografía Final de Grado

¿El racismo es visible desde la perspectiva de los adolescentes?: Un estudio a través de la experiencia educativa de estudiantes de ciclo básico de una institución de enseñanza técnica del barrio Manga

Micaella Fernández-Hunziker

Tutora: Nilia Viscardi

2024

Gracias a cada uno de los estudiantes y referentes
que confiaron y compartieron sus experiencias.

A mi tutora, Nilia Viscardi
por su sabiduría y enseñanza.

A mis amigas Sabina, Florencia y Brysa
por hacer de mi paso por la facultad una experiencia única.

A Marcos, por su apoyo y escucha.

A mi amiga Milena,
por su apoyo en la corrección de estilo y su motivación.

A mi familia, pareja y amigas
por su amor y apoyo incondicional.

A mi madre, mi inspiración y fortaleza,
gracias por permitirme soñar y vivir en libertad.

Y especialmente, gracias a cada una de las personas
que se encuentran luchando contra el racismo en Uruguay, por no rendirse y seguir luchando.

ÍNDICE

RESUMEN **4**
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **5**
IMPORTANCIA - PROBLEMA SOCIAL **6**
ANTECEDENTES **7**
Nacionales sobre el Racismo en la Educación 7
Historia de los afro-uruguayos 10
La realidad de la comunidad afro-uruguaya 11
Instituciones Técnicas Profesionales en Uruguay 14
MARCO TEÓRICO **15**
Educación 15
Convivencia en los centros educativos 16
Relación estudiantes - profesores 18
Derecho a la educación 18
Acceso a la educación media básica en Uruguay 20
Identidad étnica 21
Racismo en Uruguay 24
Racismo en la educación 26
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN **28**
1.1 Pregunta general: 28
1.2 Preguntas Específicas: 28
2.1 Objetivo general 29
2.2 Objetivos específicos 29
METODOLOGÍA **29**
Ética de la investigación 32
ANÁLISIS **32**
Introducción 32
1.1 Contextos de la institución de los estudiantes entrevistados 32
1.2 Características de la institución que se observaron a través de la observación no participante y participante 34
LA IDENTIDAD DE LA QUE POCO SE HABLA **34**
CONVIVENCIA Y VIOLENCIA, DOS REALIDADES QUE SE ENCUENTRAN ENTRELAZADAS EN EL AULA: ACOSO SEXUAL, VIOLENCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA Y SOMBÓLICA **40**
Rol y vínculo de los estudiantes con la institución y sus pares 40
Vinculación e interacción entre los estudiantes y sus referentes en el centro educativo 43
RACISMO **45**
LOS CENTROS EDUCATIVOS ¿SON ESPACIOS RACISTAS? **47**
DISCUSIÓN **51**
BIBLIOGRAFÍA **55**
ANEXO I **63**
ANEXO II **66**

RESUMEN

Durante el período del 2022 - 2024 se llevó a cabo la siguiente investigación que inició en el marco del taller Sociología de la experiencia escolar: Adolescencia(s) y trayectos educativos en Uruguay, la misma se centra en el análisis de la experiencia educativa de estudiantes de ciclo básico de la institución CEA[1] N° 200 de Manga[2], ubicada en el barrio Manga de Montevideo, Uruguay, sobre la problemática del racismo. La investigación cuenta con un enfoque metodológico cualitativo etnográfico, que se nutrió de la revisión de antecedentes e información previa relacionada con el racismo, la convivencia y experiencia en los centros educativos y, al mismo tiempo, de entrevistas semiestructuradas a estudiantes del centro educativo asociado técnico profesional N° 200 de Manga; como también de la percepción y experiencia de referentes de la comunidad afrodescendiente que militan la lucha contra el racismo en Uruguay.

La investigación tuvo como propósito responder ¿cuál es la experiencia escolar de los estudiantes del CEA N° 200 de Manga con el racismo? y, mediante las experiencia de los estudiantes y de las referentes de la lucha del racismo en Uruguay entrevistadas, saber ¿existe discriminación racial en los centros educativos uruguayos?, con la finalidad de arrojar luz sobre la problemática del racismo en el contexto educativo de Uruguay y de que los hallazgos encontrados aporten a la comprensión, sensibilización, el debate y la lucha contra el racismo en el ámbito educativo en simultáneo a que se espera contribuir a la promoción de una educación más inclusiva y equitativa en Uruguay.

Finalmente, para responder las interrogantes planteadas en la investigación, se realizó un análisis cualitativo que se dividió en cuatro apartados: “La identidad de la que poco se habla” en donde se desarrollarán los hallazgos que surgieron en referencia a la identidad étnico-racial, en donde se observó que los estudiantes se encontraban en plena construcción de la misma, y en la conexión que existe entre la búsqueda y definición de la identidad con la desigualdad racial. En segundo apartado, denominado “Convivencia y violencia, dos realidades que parecen estar entrelazadas en el aula: acoso sexual, violencia física, psicológica y simbólica”, nos centramos en el descubrimiento de las diversas manifestaciones de conflicto que tienen lugar en el centro educativo a través de la experiencia educativa de los estudiantes indagados, en donde se profundizó en el sentir y en las reacciones de quienes los padecen. En cómo se vinculan los estudiantes con sus pares, con los referentes del centro y con la institución. También, se vislumbra que el conflicto funciona como una forma de diálogo entre los estudiantes y cómo el centro para algunos estudiantes tiene un rol de lugar de encuentro que oficia como refugio y para otros, es percibida como una cárcel. En el tercer apartado, denominado “Racismo” nos enfocamos a conocer la percepción del racismo en Uruguay mediante las experiencias y creencias de los estudiantes entrevistados, en el que se halló que la familia cumple un papel trascendental en la formación de opinión sobre esta problemática.

[1]Sigla que corresponde a la denominación *Centro Educativo Asociado*, que según UTU-ANEP (2021) es “una propuesta de Ciclo Básico Tecnológico que se encuentran ubicados junto a escuelas de Educación Primaria en la que se comparten recursos y experiencias con el objetivo de que exista una continuidad educativa para los estudiantes que concurren a ambas instituciones” (S/P).

[2] Es un nombre ficticio con el objetivo de preservar la identidad de la institución y de sus estudiantes.

Finalmente, en el último apartado del análisis denominado "Los centros educativos ¿son espacios racistas?" conoceremos las experiencias de los estudiantes en relación a la vivencia de racismo en su recorrido académico y cómo este afecta la experiencia educativa de los adolescentes racializados socialmente.

Palabras claves: Racismo - Educación - Convivencia - Desigualdad - Violencia - Experiencia educativa - Uruguay - Estudiantes

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Según Van Dijk (2007) existe una falta de interés de investigar de forma crítica el racismo en la región, por lo que en Latinoamérica hay escasa producción académica sobre la desigualdad racial. Según Quijano (2000) en nuestra sociedad hay un proceso de colonialidad del saber, en el que se construyó el pensamiento occidental, un saber hegemónico y universal, basado en el eurocentrismo. A causa de ello es que en el pensamiento académico occidental hay una ausencia multicultural. En efecto, es primordial comenzar a estudiar el racismo y la población afrodescendiente en nuestro continente con el propósito de generar antecedentes académicos.

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) Nº 18.437 aprobada en (2008) el Estado Uruguayo "garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa". Sin embargo, el censo realizado en Uruguay en el 2011 manifestó que "las desigualdades entre afrodescendientes y el resto de la población uruguaya tiene una de sus manifestaciones más visibles en el terreno de la participación y el desempeño educativo" (Cabella, Nathan y Tenenbaum, 2013, p. 51). Frente a esta diferencia entre lo que la Ley promueve y la realidad, resulta relevante la investigación de esta temática.

A su vez, mediante una búsqueda exhaustiva de antecedentes nacionales que exhibimos más adelante se pudo percibir que la sociología uruguaya actualmente no se ocupa del racismo como problemática que surge mediante la convivencia de los estudiantes en los espacios educativos y son muy escasos los investigadores en nuestro país que han estudiado la problemática del racismo en Uruguay, este conjunto de hechos son la causa de que mediante la sociología abordaremos la problemática del racismo en el ámbito educativo.

Por lo que, nos enfocaremos a estudiar el caso de los adolescentes que cursaron 1ero, 2do y 3ero de ciclo básico en 2022 en el CEA N° 200 de Manga del barrio Manga, Montevideo para conocer mediante la experiencia de sus diversos recorridos educativos cómo perciben el racismo y qué vivencias tienen con el fenómeno de estudio. El criterio de selección de la institución educativa para la investigación fue seleccionar el centro educativo que contenga mayor cantidad de población afrodescendiente en Montevideo en el momento, información que se obtuvo en base a un registro proporcionado por el departamento de estadística de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU[3] en 2022 en la que se podía observar la

[3] Universidad del Trabajo del Uruguay

distribución de la población de estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes inscriptos en las distintas instituciones educativas de la DGETP-UTU del país en 2021. Asimismo, otro criterio fundamental que se tuvo en cuenta para seleccionar la institución educativa a investigar fue que sea una institución educativa de ciclo inicial donde los estudiantes encontrados rondaran entre los 12 y 15 años debido a que, según Cabella, Nathan y Tenenbaum (2013), a partir de los 12 años, la tasa de asistencia a establecimientos educativos empieza a descender, al mismo tiempo, se amplía la diferencia en asistencia entre afrodescendientes y el resto de la población. Lo que se le suma, que el Censo 2011[4] reveló que "el promedio de años aprobados en el sistema educativo en las personas con ascendencia afrodescendiente o negra está por debajo del observado entre las personas de ascendencia blanca en todas las edades mayores a 15 años" (Cabella, Nathan y Tenenbaum, 2013, p. 53). La deserción en la educación formal de los adolescentes afrodescendientes causa que haya una acentuación en la brecha desigual debido a que comienzan su actividad en el mercado laboral a temprana edad (Cabella, Nathan y Tenenbaum, 2013). Teniendo en cuenta la brecha de desigualdad educativa que comienza a haber entre los 12 y 15 años de la población afrodescendiente y blanca en Uruguay, es que se definió centrarnos en dicha franja etaria para conocer la experiencia de los adolescentes con el racismo en su recorrido educativo e interpretar qué percepción tienen ellos sobre la problemática previo a su posible alejamiento del centro educativo, consecuencia de las desigualdades que hay entre la población afro-uruguaya y el resto de la sociedad uruguaya.

A su vez, nos centraremos en la experiencia de los estudiantes, dado que Velásquez (2006) expresa que la comprensión de la experiencia como intervención sobre la realidad, se organiza por medio de criterios de cientificidad y objetividad, de manera que la experiencia se manifiesta como una forma de conocimiento social de la realidad y una guía para nuestra conducta en ella. En este sentido, las experiencias del recorrido educativo de los estudiantes indagados nos permiten ver cómo ellos perciben el racismo y cuáles son sus conocimientos y vivencias del racismo en el ámbito educativo uruguayo.

Finalmente, se realizaron entrevistas a cuatro informantes referentes de la comunidad afrodescendiente con el objetivo de apoyar los hallazgos realizados en la investigación y poder indagar sobre interrogantes que fueron surgiendo en el momento de construcción del marco teórico y de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

IMPORTANCIA - PROBLEMA SOCIAL

Rorra (2015) interpreta que la discriminación racial se manifiesta por primera vez en la escuela, en donde el racismo es un fenómeno que afecta el recorrido educativo de las personas influyendo en su experiencia educativa, en el cual la convivencia entre los estudiantes se convierte en conflictiva y puede desembocar en exclusión (p.18). Por su parte, mediante sus investigaciones ANEP y MIDES (2016) declaran que en los centros educativos el racismo institucional se puede observar de diversas formas como por

[4] El último censo realizado en Uruguay fue en 2023 pero a la hora de presentar este trabajo los resultados no se encuentran disponibles por lo que nos basaremos en los datos del último censo publicado que es el realizado en 2011.

ejemplo, mediante la invisibilización de los afrodescendientes en los contenidos curriculares, los roles que tienen las personas afrodescendientes en el organigrama general de la institución y en el trato que reciben los estudiantes según su ascendencia étnica-racial, el racismo se presenta cotidianamente en los centros educativos en el que se encuentra arraigado por lo que pasa inadvertido y eso lleva a que la discriminación racial se encuentre naturalizada e invisibilizada (p.34). Según los datos de DNPS y MIDES (2014) expresan que en ECH 2006 y en el Censo 2011 se puede observar que existe una brecha educativa entre la población afrodescendiente y no afrodescendiente en Uruguay debido a que la población afrodescendiente presentó en ambos estudios menores niveles de educación, mayor nivel de analfabetización y mayor inasistencia a los centros educativos, sugiriendo una desigualdad en el acceso a la educación.

Según Olaza (2015), el racismo en la educación es un fenómeno que trasciende más allá de los años que transcurren en la educación formal y que hasta la actualidad se encuentra invisibilizada, las dificultades educativas y laborales que se les presentan a las personas afrodescendientes desencadenan consecuencias negativas en todos los aspectos de sus vidas, ya sean laborales, sociales, residenciales, salud física y psicológica, defensa y ejercicio de derechos, la valoración de la comunidad étnica y calidad de vida.

En este sentido, la pertinencia de esta investigación radica en la evidencia de que la problemática del racismo tiene lugar en los centros educativos mediante la convivencia entre los estudiantes y la invisibilización del racismo institucional por parte de la currícula, los docentes e instituciones, por ende, buscaremos visibilizar, comprender y analizar el racismo en la educación media básica mediante la experiencia educativa de los estudiantes.

ANTECEDENTES

Existen escasas producciones académicas previas sobre la problemática del racismo en el ámbito educativo en Uruguay. Sin embargo, en los últimos años se observa un aumento en la producción sobre la temática. Podemos encontrar estudios sobre el racismo desde disciplinas como psicología, ciencias políticas, humanidades y sociología. Asimismo, existen investigaciones y artículos sobre la desigualdad en la educación en disciplinas como psicología, economía, humanidades y sociología.

Nacionales sobre el Racismo en la Educación

MIDES (2014) en su publicación sobre “Afrodescendencia y educación: brechas en las aulas”, propone un análisis sobre las normas del derecho a la educación en Uruguay. Se hace un repaso histórico de la educación en Uruguay al mismo tiempo que se presenta un reporte en el que se compara los diferentes niveles educativos de la población afrodescendiente y no afrodescendiente. Finalmente, se recomiendan medidas para una mayor inclusión educativa.

Rorra (2015) aborda la temática “La escuela racializada y sus impactos subjetivos en las niñas y niños afro-uruguayos”, afirmando que las desigualdades en la educación están vinculadas a las familias de

raíz, donde estas desigualdades se producen de forma constante. A su vez, "la primera manifestación de discriminación racial surge en la escuela e inaugura los primeros riesgos en las relaciones con el ámbito escolar, imprimiendo la tensión entre la formación de sujetos plenos de derechos y la educación como herramienta para alcanzar dichos objetivos" (p. 7). Relevando que los profesores son quienes más prejuicios tienen sobre la población afro-uruguaya y es a causa de ello que sugiere que las autoridades educativas se enfoquen en modificar este punto debido que los docentes son fundamentales para la construcción identitaria de los estudiantes y la continuidad de sus estudios formales. A causa del racismo recibido en las instituciones educativas, los niños y niñas muestran un retraimiento en el área afectiva llevando a que se aíslen y que en algunos casos tengan comportamientos agresivos como respuesta a la discriminación racial institucional; lo que se repite en las familias de los niños y niñas. Finalmente, plantea la hipótesis de que la razón de que los niños y niñas afro-uruguayas se aíslen y se comporten agresivamente es porque las escuelas no cuentan con espacios donde se hable y reflexione sobre la problemática racial, haciendo que se vuelva un problema individual (p. 71). Sin embargo, "la mayor barrera ideológica de la escuela pública es la jerarquización existente entre el concepto de homogeneidad de la igualdad, debido a que esta afirmación constituye una única identidad escolar reconocida" (p. 71).

Por otro lado, Olaza (2015) en "Balance y perspectivas de la Ley nº 19.122. Normas para favorecer la participación de afrodescendientes en las áreas educativa y laboral" aborda la discriminación racial y se plantea el debate ante la posibilidad de aplicar acciones afirmativas dirigidas a la población afrodescendiente en Uruguay desde una metodología cualitativa y un análisis crítico. En su investigación, indica que a causa de la discriminación racial se puede deducir que en Uruguay existe un racismo naturalizado que se manifiesta en toda la vida cotidiana. Asimismo, comprobó que las personas afrodescendientes a lo largo de su vida pasan por problemas en los que la discriminación racial tiene un impacto significativo ya que, por ejemplo, le impide lograr un ascenso social y crea problemáticas en la autovaloración. Debido a que, aunque en nuestra sociedad no hay limitaciones jurídicas para ocupar los diversos puestos en la sociedad, las barreras actúan de manera casi imperceptible haciendo que las personas afrodescendientes no puedan acceder a ellas. De esta manera, no son tomados en cuenta porque no obtuvieron la educación necesaria, y aún en igualdad de condiciones, tampoco lo serían. El enfrentamiento con estas barreras laborales y educativas afecta todos los aspectos de su vida y también tiene un impacto significativo en la sociedad en general, es por ello que recomienda que haya una educación que se enfoque en convivir en la diversidad, en el que se promueva espacios de formación para el mercado laboral donde se incentiven factores que faciliten la continuidad de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, propone incentivar el debate crítico sobre el racismo en Uruguay y la contribución afrodescendiente en la historia, cultura e identidad uruguaya. Por otra parte, al igual que Rorra (2015), menciona que las primeras experiencias del racismo se dan en la escuela, y se manifiestan tanto en las relaciones interpersonales como en las ausencias de las respuestas en las instituciones educativas a hechos racistas como también en las referencias negativas hacia los afrodescendientes en los libros escolares.

ANEP y MIDES (2016) publicaron la guía didáctica “Educación y Afrodescendencia” dirigida hacia los docentes con el objetivo de ser utilizada como herramienta para saber cómo actuar frente a situaciones de racismo dentro de la institución educativa. Donde mencionan que Uruguay es un país en el que hay “pretensiones” de homogeneidad y heterogeneidad en que se emplea un desconocimiento y trato discriminatorios a los diversos colectivos, sin embargo, la guía cataloga a Uruguay como un país multicultural y diverso en relación con la religión, nacionalidad, origen y manifestaciones culturales.

Olaza (2022) en su obra “Becas de enseñanza media y cuotas para estudiantes afro-uruguayos” publicada en el marco de la "Sección Especial, acciones afirmativas para promover la igualdad racial en la educación: Luchas, logros y desafíos" indaga si se han modificado las condiciones socioeconómicas y culturales de los beneficiarios de las becas de enseñanza media y cuotas dirigidas a estudiantes afro-uruguayos. Mediante mecanismos cualitativos, se realizaron entrevistas a quienes recibieron este beneficio y a sus familiares para conocer los diferentes contextos para poder saber el impacto de la cuota de becas de enseñanza media en los estudiantes afro-uruguayos que las han recibido. Llegando a la conclusión de que la beca para los hogares en su economía cotidiana representa un pequeño desahogo, los beneficiados contemplan que la ayuda es mínima y que debería tener un mayor valor o ser modificada a un pago mensual donde sobre todo acompañe el inicio de clases. Los entrevistados manifestaron que la razón por la que reciben la cuota es debido a sus situaciones económicas exceptuando a dos entrevistados que colocan como opción su pertenencia étnica/racial para ser seleccionados. A su vez, se encontró que “no hay conocimiento que acceder a la cuota es un derecho luego de largo tiempo de padecer una ciudadanía de segunda o tercera clase, por sufrir pobreza estructural, rezago educativo, ejercer los trabajos menos valorados socialmente y tener las necesidades básicas insatisfechas, como lo indican encuestas de hogares y censo 2011 desde que el país registra la ascendencia étnico-racial (1996/199)” (p.12). En la investigación, recomienda que se trabaje puntualmente en el racismo teniendo en cuenta su complejidad, a través de las diferentes manifestaciones y espacios de ejercicio. Finalmente, la autora declara que las acciones afirmativas son fundamentales, pero no suficientes para revertir la situación planteada.

Por último, la tesis de grado de Sociología de Vaz (2022) que se denomina “Afrodescendencia: ¿fuente de desigualdades? Análisis de percepciones y vivencias de discriminación racial en Secundaria” busca mediante herramientas cualitativas explorar y analizar las experiencias de discriminación que se ven sometidos los adolescentes afrodescendientes y cuáles son las consecuencias que perciben los entrevistados en su recorrido en la educación media. La mayoría de los entrevistados en la investigación realizada reconocen haber vivenciado discriminación durante su recorrido educativo en secundaria. A su vez, observó que las discriminaciones suceden dentro de las instituciones educativas y provienen mayormente de las distintas interacciones sociales que tienen en el centro. La forma de discriminación desde el sistema educativo que distingue es mediante la ausencia de figuras negras tanto en los centros educativos desde el papel de la docencia como de referentes y estudiantes, también observa la ausencia de información trasmitida en los centros educativos del aporte de la población afrodescendiente en la historia uruguaya. Concluye que las

personas entrevistadas no reconocen que la discriminación vivenciada en secundaria afecte directamente a sus resultados académicos, sino que afecta sus experiencias cotidianas, su autoestima y motivación.

Historia de los afro-uruguayos

Para abordar sociológicamente el tema de la población afro-uruguaya, es necesario profundizar en aspectos como su identidad cultural y su experiencia histórica, por lo que es fundamental considerar los antecedentes históricos, que influyen en su situación actual.

Andrews (2010) relata que en el momento en que él escribió la obra citada, los libros de texto que se utilizaban en las escuelas uruguayas declaraban a Uruguay como un territorio plenamente blanco, en el que se hablaba con orgullo de la inexistente población aborigen y prevalente población de descendientes blancos europeos. Esta afirmación tuvo fuerte apoyo porque desde 1884 hasta el fin del siglo XX el Estado uruguayo dejó de recoger datos en los estudios demográficos vinculados a otras etnias que no sea la blanca por lo que no había datos que corroboren lo contrario. En Arocena (2013) se hace mención que es en las Constituciones reformadas en los 80 y 90 en Latinoamérica que se incorporaron los derechos de los grupos etnoculturales que han sido discriminados y ausentados en la historia como los indígenas y afrodescendientes. Lo que tuvo como consecuencia que, según Andrews (2010), entre 1996 y 2006 en las encuestas nacionales se iniciara nuevamente a tomar en cuenta la variable étnica-racial, lo que llevó a que se vuelvan a recoger datos de las personas negras y de etnias mixtas. Arocena (2013) por otra parte, indica que en el censo 2011 realizado en Uruguay se incluyó nuevamente la pregunta étnico-racial lo que nos permitió conocer por primera vez luego de décadas la realidad demográfica, económica y social de la comunidad afro-uruguaya conllevando a que se conociera a través de los datos que Uruguay no era un país homogéneo racial como se creía en el imaginario colectivo. Otra perspectiva a tener en cuenta es la de Arocena y Aguiar (2007) quienes en su obra consideran que Uruguay está compuesto por una sociedad multicultural en el que hay diversas colectividades, con costumbres, lenguajes, etnias, religiones y tradiciones heterogéneas (p.221).

Ahora bien, volviendo a la comunidad afro-uruguaya ¿cómo está compuesta? ¿quiénes son? para poder responder las interrogantes, Andrews (2010) expresa que la población afro-uruguaya está compuesta por negros, mulatos, pardos y todo aquel que muestre rasgos africanos que puede ser en el color de piel, la textura del cabello y/o características físicas ya que social y culturalmente en Uruguay, a diferencia con algunos otros países (por ejemplo, Brasil), no se hace la distinción entre unos y otros, sino que a todos quienes tienen rasgos fenotípicos afrodescendientes en Uruguay se los engloba como negros. Sin embargo, Fraga, Duffau, Chagas y Stalla (2020) expresan que en el momento de producción de la obra "la población afrodescendiente y africana en el Uruguay es diversa, heterogénea y tiene distintos orígenes. Comprende a mujeres y varones cuyas raíces familiares se remontan al período signado por la trata forzada y la esclavitud de personas africanas en el Río de la Plata. Como también a individuos latinoamericanos y caribeños cuyo pasado igualmente se forjó a partir del tráfico forzado de personas hacia el continente americano. Asimismo,

en la última década en diferentes momentos han migrado al país personas de origen africano que formaron sus familias en Uruguay" (p.29).

Por otro lado, en relación a la cultura afro-uruguaya, Arocena y Aguiar (2007) expresan que los afrodescendientes uruguayos fueron traídos desde África subsahariana en una situación de esclavitud en que los esclavos tenían prohibido expandir y promover sus raíces culturales. A pesar de ello, la influencia africana en Uruguay ha sido significativa en diferentes aspectos culturales de la sociedad uruguaya. Así mismo, la investigación demostró que los afrodescendientes influyeron ampliamente en los cimientos del tango, así como también en la religión y el candombe. Los autores interpretan que la influencia negra en la cultura uruguaya ha sido intensa y enriquecedora, sin embargo, esto no ha hecho fuerza para que los afro-uruguayos dejen de sufrir discriminación y sean reconocidos por su contribución a la cultura uruguaya.

La realidad de la comunidad afro-uruguaya

El informe realizado por Cabella, Nathan y Tenenbaum (2013) sobre el censo 2011 proporcionó el conocimiento de que la población afro-uruguaya constituye la minoría étnico-racial más numerosa del país, con una marcada influencia en la identidad nacional. Mientras que en la ENAJ (2022), realizada en el periodo 2018-2022, del total de los encuestados, el 74,4% se auto percibieron con ascendencia principal blanca mientras que el 11,1% de los jóvenes se auto percibieron con ascendencia principal afrodescendiente o negra siendo la etnia que luego de la blanca tiene mayor porcentaje en dicho estudio. A pesar de que en diferentes estudios se ha logrado observar que la ascendencia étnico-racial afrodescendiente es la segunda etnia de mayor presencia en Uruguay, Cabella, Nathan y Tenenbaum (2013) indican que las personas afrodescendientes son descalificadas constantemente por su aspecto físico a consecuencia de los prejuicios raciales que existen en la sociedad uruguaya.

Respecto al mercado laboral de la población afrodescendiente el censo 2011 según Cabella, Nathan y Tenenbaum (2013) indicó que las personas afrodescendientes tienen una mayor tasa de actividad y permanencia en el mercado laboral a diferencia del resto de la población, esto se corrobora al observar que en la ECH (2023) se contempló que la población afrodescendiente/negra tiene una mayor tasa de empleo con un 61,9 mientras que la ascendencia blanca dio con una tasa de empleo de 58,2%. Eso se puede deber, según Cabella y Bucheli (2007) a que el resultado de la prolongación dentro del mercado laboral de la comunidad afro-uruguaya se relaciona con el abandono temprano del sistema educativo, como se encuentra en la ENAJ (2022), donde se observó que un 49,9% de los jóvenes que se auto percibieron como afrodescendientes declararon haber buscado trabajo mientras que en jóvenes de ascendencia blanca fue el 37,4% que buscó trabajo. Mientras que, un 43,4% de jóvenes de ascendencia afrodescendiente o negra ingresaron al mercado laboral respecto a un 30,0% de los jóvenes con ascendencia blanca. Lo que conlleva a que tengan una inserción laboral más precaria, dificultando la obtención de los beneficios de la jubilación, como se corrobora en la ECH (2023), que indica que quienes trabajan informalmente -por ende, no aportan a la seguridad

social[5]- la población afrodescendiente/negra representan un 30,4% mientras que las personas de ascendencia blanca un 21,6%. Simultáneamente, se observó que una mayor participación de afrodescendientes en el mercado laboral no significa que haya un mayor nivel de empleo debido a que la tasa de desempleo igualmente es mayor, ya que según ECH (2023) la tasa de desempleo de la población afrodescendiente/negra es de un 10,5% mientras que la población blanca es de un 7,6%. Lo cual según Cabella y Bucheli (2007) se acentúa en las mujeres afrodescendientes. A su vez, la ECH (2023) exhibió que un 13,8% de la población afrodescendiente tienen más de un empleo mientras que quienes tienen ascendencia blanca son un 9,1% quienes tienen más de un empleo.

En cuanto al acceso de la salud, Cabella, Nathan y Tenenbaum (2013) refieren que el 44% de la población afro-uruguaya se encuentra afiliada a ASSE, entre tanto, la población no afrodescendiente representa el 28,2% de los afiliados a ASSE[6]. Acerca de la mortalidad infantil, un 16,9% eran niños afrodescendientes mientras que la población blanca representaba un 11,8% de la mortalidad infantil. Para las mujeres afrodescendientes, el inicio de la maternidad entre los 15 a 19 años es de un 15,3% a diferencia de las mujeres de ascendencia blanca que representa el 9,1%. Al mismo tiempo, las mujeres afrodescendientes tienen en promedio un hijo más que las mujeres no afrodescendientes.

En relación con la pobreza, Calvo (2013) indica que los afro-uruguayos según el censo 2011 tienen por lo menos una Necesidad Básica Insatisfecha (NBI) representando un 51,3% que es un 19,1% más que la población no afrodescendiente. Así mismo, Fraga, Duffau, Chagas y Stalla (2020) expresan que "en 2018, la incidencia de la pobreza por ingresos o monetaria era más del doble entre los afrodescendientes que para el conjunto de la población y aún mayor en comparación con aquellos de ascendencia blanca" (p.37).

Acompañando lo anterior, según UNICEF-CEPAL (2020), la pobreza monetaria es significativamente mayor entre los menores de edad que tienen ascendencia afrodescendiente que entre aquellos que no, en este sentido, uno de cada cuatro niños afro-uruguayos vive en situación de pobreza económica, lo que representa una probabilidad cinco veces mayor que la de un adulto que no cuenta con ascendencia afrodescendiente. A su vez, indica que es grande la brecha en las diversas dimensiones de niños y adolescentes afrodescendientes y los que no son afrodescendientes, lo anterior se ve reflejado, por ejemplo, en las condiciones de los hogares o el acceso a saneamiento y agua corriente, los afrodescendientes se encuentran privados casi dos veces más que quienes no son afrodescendientes. Por otro lado, menciona que los niños y adolescentes afrodescendientes tienen una condición de partida peor debido a que nacen en hogares en el que los adultos tienen menor nivel de ingreso, menor nivel educativo y trabajos con peores condiciones laborales. En este sentido, los afrodescendientes enfrentan consistentemente peores desempeños y condiciones de vida en comparación con el resto de la población uruguaya. Cabella, Nathan y Tenenbaum (2013) mencionan que la desagregación geográfica de los datos del censo 2011 confirma que la desigualdad racial se reproduce en todo el territorio nacional: los afrodescendientes están sobrerrepresentados en los

[5] El INE los nominará como no registro.
[6] Administración de Servicios de Salud del Estado.

estratos más desfavorecidos de los 19 departamentos. No hay un solo departamento donde se observa una paridad de condiciones socioeconómicas entre la población afrodescendiente y no afrodescendiente; simplemente hay departamentos donde las brechas son menos pronunciadas.

En el área educativa, las disparidades entre los afrodescendientes y el resto de la población uruguaya se manifiestan de manera especialmente notable en el ámbito de la participación y el rendimiento educativo (Calvo, 2013). En este sentido, como se vio en el censo 2011 la tasa de analfabetismo de los mayores de 14 años en la población afrodescendiente fue un 2,8% en contraste la población no afrodescendiente representó un 1,4%. A su vez, desde los 12 años la deserción a la educación es mayor en los estudiantes afrodescendientes, en tanto a los 18 años uno de cada dos estudiantes abandona la educación formal, pero en la población afrodescendiente son dos cada tres estudiantes que desertan. Al nivel terciario, de quienes no son afrodescendientes, llegan uno de cada cuatro jóvenes; por el contrario de los jóvenes afrodescendientes que llegan uno de cada diez (Cabella, Nathan y Tenenbaum, 2013). Estos indicadores que proporcionó el censo 2011, apoyan el análisis de Calvo (2013) que expresa que de la población afro-uruguaya son un 14,5% quienes tienen el NBI en educación en contraposición del resto de la población que es un 8% quienes tienen insatisfecha la necesidad básica de la educación.

UNICEF-CEPAL (2020) mediante sus estudios indican que “la ascendencia afrodescendiente está asociada a las peores trayectorias educativas en educación media, con menores tasas de asistencia y mayores niveles de rezago que el resto de la población. Estos problemas se hacen visibles en los adolescentes entre 15 y 17 años” (p.47). Mientras tanto el Mides (2019) indica que la ECH 2016 menciona que en “el caso de culminación de Educación Media Básica de los jóvenes entre 17 y 18 años afrodescendiente ha culminado el 55% frente al 71% de población no afrodescendientes. Esta brecha se acentúa en la culminación de Educación Media Superior ya que para la población afrodescendiente representa el 22,4%, mientras que para la población no afrodescendiente es el 40,7%, por lo que la brecha es de 18,3 %” (s/p).

Por otro lado, el Latinobarómetro (2021) mostró que las personas consideraban como una de las peores desigualdades en América Latina y el Caribe como las desigualdades entre razas/étnicas colocándolas en el puesto número 10 de las peores desigualdades en cada país relevado para el estudio, en Uruguay coincidió que también fue colocada la desigualdad entre razas/etnias en el puesto 10 de las peores desigualdades del país. A su vez, afirmó que los latinoamericanos consideran que los afrodescendientes se encuentran en el tercer puesto de grupos más discriminados en cada país con un 7%, luego de los pobres e indígenas.

En síntesis, según Olaza (2020) los indicadores socioeconómicos nos permiten ver la situación de vulnerabilidad que se encuentra la población afrodescendiente uruguaya ya que son más bajos que para el resto de la población (p.71) Sin embargo, Scuro (2008) menciona que hay afro-uruguayos que cuentan con una percepción de evolución social positiva de la comunidad afro-uruguaya a causa de que observan que han mejorado las condiciones sociales en comparación con generaciones pasadas. Lo que se debe a la

organización de los colectivos afrodescendientes y el otorgamiento de políticas de acciones afirmativas, que ha dado a la comunidad afro-uruguaya visibilidad y que se le comiencen a respetar sus derechos (p.169).

Instituciones Técnicas Profesionales en Uruguay

En la investigación nos enfocaremos a investigar el racismo en la educación en un centro educativo de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP-UTU) por lo que para situarnos Cafferatta, Pereira y Marrero (2012) mencionan que a comienzo de la década del S. XX el Estado uruguayo se propuso el objetivo de reforzar el sector industrial surgiendo así la necesidad de fortalecer y actualizar la enseñanza técnica para poder cubrir las necesidades del sector industrial, por lo que se sancionó la Ley de Enseñanza Industrial que llevó a la creación en 1916 del Consejo Superior de Enseñanza Industrial que tuvo como primer director al Dr. Pedro Figari. Según Heuguerot (2008), Pedro Figari realizó innovaciones en la antes denominada Escuela de Artes, se enfocó en un proyecto -que no finalizó pero que continuó José Francisco Arias[7] 20 años después según Hernández, Rey, Travieso (2013)- con la finalidad de lograr el desarrollo industrial en el país mediante la formación artística de las personas ya que su objetivo era encontrar una forma americana de industrialización porque temía que perdiéramos la autonomía y tuviéramos una mayor dependencia europea que lleve a que nos industrializaran.

Actualmente, la Dirección General de Educación Técnica Profesional-UTU integra la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), donde proporciona educación técnica y tecnológica de nivel medio básico, media superior y terciaria, formación profesional básica y superior en todo el territorio nacional. En el que ofrece 610 cursos y carreras, en 300 centros educativos en el cual asisten 105.000 estudiantes. Según la web de ANEP-UTU el objetivo de la Universidad del Trabajo del Uruguay, es compartir aprendizajes que permitan el desarrollo integral de los estudiantes, cubriendo la diversidad de contextos, necesidades e intereses, alentando la creatividad, la innovación técnica, tecnológica, científica y artística donde se incorpore aprendizajes en consonancia a la diversidad del mundo del trabajo como componente fundamental del proceso educativo. Por su parte, Hill (2018) subraya que la educación técnica permite acceso al sistema educativo a un estrato social de estudiantes que previamente no accedían, donde se observa que los estudiantes logran una mayor permanencia y acreditación de la trayectoria académica y, al mismo tiempo, es vista como un tipo de educación que posterga el ingreso al mercado de trabajo. Asimismo, indica que hay autores que denominan que la educación técnica es la educación que tiene mayor vinculación con el mercado laboral en el que sus egresados presentan una más rápida inserción al mercado laboral.

Mientras tanto, Heuguerot (2008) hace referencia que la educación técnica carga con preconceptos y prejuicios sobre el trabajo manual en Uruguay, prejuicios que se encuentran en los cimientos tanto de la identidad nacional como la latinoamericana, por lo que a lo largo de la historia de la UTU se ha colocado el objetivo, a través de diferentes acciones, de revertir los prejuicios en torno al trabajo manual (p.446-448). En

[7]Director e impulsor de la Universidad del Trabajo desde 1920 hasta 1948.

cambio, la diaria (2023) menciona que Cifra ejecutó un estudio en 2023 para conocer "la imagen y percepción de UTU" según la comunidad uruguaya, en el que el 31% de la población considera que la UTU es útil debido a que te enseñan un oficio para insertarse en el mercado laboral. El 38% de las personas consideran que la UTU es la mejor vía de estudio para ingresar al mercado laboral sin embargo un 63% consideran que en el caso de querer realizar una carrera universitaria es mejor realizar la secundaria común. Finalmente, la directora de cifra declaró que desde hace años la UTU ha arrastrado prejuicios de que son instituciones educativa de menor calidad que secundaria, aunque en este último estudio se pudo observar cómo la minoría de los encuestados se ha quedado con dichos prejuicio los cuales no corresponden a lo que actualmente es la UTU.

MARCO TEÓRICO

En el marco teórico vamos a plantear los diferentes ejes en los que nos centramos a lo largo de la investigación donde explicaremos qué entendemos por educación, la dinámica de convivencia en los centros educativos, como interaccionan los estudiantes y profesores, el acceso a la educación media básica y el derecho a la misma. Definiremos qué entendemos "identidad étnica", "raza" y "racismo". Finalmente, se examinará el racismo en Uruguay centrándonos en el racismo que se desarrolla en el ámbito educativo.

Educación

Para comprender el concepto de educación, recurrimos a Durkheim, Bourdieu y Passeron, destacados referentes en el campo de la sociología educativa.

Durkheim (1973) interpreta que la educación es un hecho social, Durkheim (1987) por hecho social entiende que son las formas de accionar, sentir y vivir externamente al sujeto y su conciencia las cuales tienen un poder coercitivo sobre sus conductas y lo acompañan a lo largo de toda su vida. Durkheim (1973) indica que la educación es el medio por el cual los estudiantes son socializados por las generaciones adultas ya que los más chicos no cuentan con la madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. A su vez, declara que la educación es un ente meramente social que varía según cada sociedad de acuerdo con sus tradiciones, costumbres, reglas explícitas o implícitas, en un marco determinado de instituciones, bajo un conjunto de ideas y sentimientos colectivos. Para cada sociedad la educación es el medio por el cual se prepara a los niños para que tengan las condiciones fundamentales para su desarrollo en el que se espera que adquieran las normas, disciplina, valores y sentido de responsabilidad para que puedan convivir en sociedad.

Por su parte, Bourdieu y Passeron (1970) y Bourdieu (1997) desarrollan en sus obras la teoría de la reproducción que comprende a la educación como una instancia que reproduce y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales de la arbitrariedad cultural dominante que establece valores, normas culturales y jerarquías como si fueran universales llevando a que se agudizan las relaciones sociales desiguales ya que se orientan a mantener y reproducir las diferencias sociales preexistentes. Esto se debe a que según Bourdieu

(1997) el sistema educativo tiene un rol fundamental en la reproducción de capital cultural. Por capital cultural, Bourdieu (1986) se refiere a las diferencias que existen en las clases que están vinculadas con la cultura interiorizada por las personas y que al igual que el capital económico van a establecer el espacio social que el individuo ocupe.

Convivencia en los centros educativos

Según Bentancor, et al (2010) los centros educativos ofician como espacios donde los niños y adolescentes comienzan a construir sus identidades, modifican actitudes, aprenden a desempeñarse en la diversidad individual y social, fortalecen su autoestima, aprenden a compartir y cooperar, aprenden a relacionarse con el conocimiento en general, por lo que la convivencia escolar se convierte en una variable de la enseñanza y el aprendizaje. Un espacio educativo es aquel que está conformado por distintos actores institucionales que cumplen con diferentes roles que sobrellevan diversas responsabilidades que se formalizan a través de interacciones sociales que se mantienen en un mismo espacio y tiempo. A través de las diferentes responsabilidades que asume cada actor, se espera que prevalezca el respeto mutuo, la cooperación voluntaria en la realización de las tareas, y que se cumplan las normas y principios para lograr un clima educativo adecuado (Bentancor, et al., 2010).

Así, en Viscardi y Alonso (2013) define que la convivencia es el reconocimiento del vínculo con un otro, mientras que se toma a las instituciones como espacios sociales en el que las relaciones interpersonales se desenvuelven traspasadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje que intervienen en la construcción de la identidad personal y social que vivencian los adolescentes a través de su experiencia educativa. Ahora, ¿por qué las personas tienen la necesidad de convivir en el espacio educativo? según Viscardi y Alonso (2013), es a causa de que cargan con la necesidad de sentirse integrados, escuchados, parte de un grupo, colectivo o comunidad en el que se instala una aspiración al reconocimiento e inclusión. Es por lo que Nuñez, Litichever y Fridman (2019) remarcan que la institución educativa ocupa un rol de espacio de encuentro con los otros, con diferentes roles y funciones; es un espacio en el que los estudiantes están junto con otras personas que estimulan el desarrollo de habilidades sociales como el diálogo, cooperación, compañerismo, tolerancia, empatía, respeto, sensibilidad con el otro, la competencia y enfrentamiento.

Por otra parte, Cárdenas et.al (2017) define desde la perspectiva de Maturana (2002), Chaux (2012), Echavarría y Meza (2012) a la convivencia escolar como un sistema de relaciones entre personas que tienen un vínculo en el contexto educativo que conforman una red de interacciones que se suponen que sean armoniosas, pacíficas, democráticas e inclusivas, lo que no quiere decir que no existan conflictos sino que haya la competencia de regulación y manejo, como también la construcción conjunta de normas y herramientas preventivas en los centros educativos en que los educadores buscarán involucrar a los estudiantes en temas políticos en donde se espera que comprendan y aprendan cómo se conforma la sociedad democrática, justa e igualitaria.

Por ende, siguiendo lo planteado por Cárdenas et. al (2017) y Nuñez, Litichever y Fridman (2019) la investigación de Carmona, Castillón y Gutiérrez (2020) manifiesta que el conflicto en la dinámica escolar se encuentra de forma frecuente y cotidiana, estos conflictos en muchos casos desembocan en violencia. Pereyra (2021) declara que el tipo de violencia que surge en los centros educativos se contradice con el objetivo principal de las instituciones educativas que es educar para mejorar la vida de los sujetos y la comunidad. Sin embargo, ese objetivo queda de lado cuando las instituciones pasan a ser centros que alimentan y perpetúan las dificultades sociales. Nuñez, Litichever y Fridman (2019) perciben que en la convivencia de los estudiantes con sus pares es donde se identifican conflictos que se centran en el tratamiento de la diferencia entre "iguales" o "pares". Esto quiere decir que la convivencia entre pares, la cual debería basarse en la tolerancia de las diferencias del otro, puede en realidad generar situaciones de dominación, confrontación e indiferencia. Los conflictos derivan de "procesos discriminatorios y estigmatizaciones de la condición social de los estudiantes, y por otro, de la intolerancia y rechazo de las diversidades sexogenéricas en relación con otros construidos como antagonistas u otros radicales" (p.130).

Siguiendo esta línea Carmona, Castillón y Gutiérrez (2020) en su investigación identifican tres tipos de conflictos que se desencadenan en los centros educativos, comenzando por el acoso escolar "donde los alumnos han aprendido patrones de víctima, acosador u observador, que tendrán repercusiones en su actuar posterior, donde la víctima aprende que no hay escapatoria y permite las humillaciones y maltratos, el acosador manifiesta lo aprendido a través de ejercer poder sobre el más débil y el observador puede incluso reproducir el modelo del abusador en situaciones donde considere que no habrá consecuencias negativas, perpetuando el círculo de maltrato" (p.97). Otro tipo de conflicto que observan es el que se encuentra vinculado a la disciplina, el absentismo y abandono escolar, en el que los microsistemas de los alumnos y docentes que están interpelados por sus historias de vida, familias, creencias personales, que se relacionan con el exosistema escolar en el que las normas y políticas institucionales educativas son vistas como violentas, y que causan reacciones similares. Por último, finalizan la clasificación con el conflicto del acoso sexual de los alumnos de sexo masculino a sus pares y de los docentes hacia los alumnos. El acoso sexual que es dirigido por alumnos del sexo masculino suelen implementarlo "al hablar en doble sentido, hacer insinuaciones sexuales, tocarse los genitales, etc como una forma de fortaleza, superioridad y dominación ante el mismo sexo y de atracción sexual hacia el sexo opuesto" (p.99). En este caso los autores subrayan que en estas acciones se observa y toma sentido el aprendizaje social que se nutre de conductas que identifican los adolescentes como masculinas, las cuales entienden que deben hacer para cumplir con el rol que socialmente es esperado, en el que comprenden que tienen que reproducirlas para tener éxito y aceptación. En cuanto al acoso sexual por parte de los docentes hacia los alumnos y alumnas, "se puede ubicar también en el aprendizaje social, pero en este caso adquiere una connotación de poder, se trata de un fenómeno de manifestación oculta, del cual existen pocos datos e investigaciones reportadas debido a la naturaleza del mismo" (Carmona, Castillón y Gutiérrez 2020; 99).

Nuñez, Litichever y Fridman (2019) concluyen que a medida que los estudiantes avanzan en la escolarización los conflictos entre pares se van reduciendo mientras que el cuestionamiento por la propuesta educativa comienza a ser mayormente cuestionada por los mismos. Mientras que Pereyra (2021) indica que cuando la institución educativa enfrenta y entienden los conflictos interpersonales y los tratan de forma correspondiente haciendo que se disuelvan las discrepancias y logrando sanar los vínculos de la forma correcta se convierte en una gran herramienta para construir convivencias sanas.

Relación estudiantes - profesores

Bourdieu (1997) establece que los profesores aportan a la reproducción cultural de la clase dominante al reiterar los conocimientos de la cultura dominante, a su vez, el sociólogo remarca la importancia que el docente sea consciente a la hora de dictar el conocimiento y evaluar que cada uno de sus estudiantes cuentan con capitales culturales diferentes y diversos. Al mismo tiempo, los profesores deben tener en cuenta que en el momento de vincularse y referirse a los estudiantes tienen que ser cuidadosos con cómo se dirigen hacia los estudiantes debido a que estás formas no tienen que tengan juicios de valor sobre los alumnos, dado que el profesor tiene un poder sobre los estudiantes que puede interferir sobre la identidad de los mismo, la construcción de su imagen y pueden generar traumas irreparables.

Es así, que la revista Ra Ximhai (2014) destaca que la relación del maestro y los alumnos debe estar apoyada en la cordialidad y el respeto en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje se da en el salón de clases. No obstante, hay obstáculos que pueden aparecer en el vínculo alumno-profesor, los cuales pueden ser: las incidencias personales de los individuos que participan en el proceso, el interés, la disposición y compromiso del profesor y alumno, los grupos grandes de estudiantes, la poca motivación que el estudiante recibe de su docente, entre otros. Sin embargo, el profesor es quien tiene que tomar la iniciativa para buscar y maximizar las relaciones interpersonales con los estudiantes, promover y generar ambientes saludables en el que el alumno sienta confianza y seguridad para participar en el aula, socializar dentro y fuera del aula, preguntar, comentar sin tener miedo a sentirse juzgado o criticado, a equivocarse, por tanto, es importante dejar de concebir a “el profesor del modelo tradicional que ve al alumno como un objeto de aprendizaje, para pasar a un modelo caracterizado por concebir al alumno como sujeto de aprendizaje, y sólo entonces, estaremos formando de manera integral a los estudiantes. El verdadero docente es aquel que forma, el que tiene la capacidad de ver, descubrir y valorar el potencial de sus alumnos” (p.288).

Derecho a la educación

Según la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, todos los individuos tienen derecho a la educación. La educación esencial será obligatoria para todos los individuos, a su vez, todas las personas tendrán acceso a los estudios superiores según sus méritos. La educación proporcionará “el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades

fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz" (Artículo 26). En síntesis, la educación es un derecho universal básico para todas las personas sin importar sexo, raza, religión, posición social o económica.

En Uruguay en 2008 se aprobó la Ley General de Educación n.º 18.437 en la que se menciona que el Estado uruguayo se compromete a garantizar y promover una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. Define a la educación como un derecho humano esencial y un bien público en el que los estudiantes son titulares del goce y efectivo derecho a la educación. Sin embargo, según la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ) del 2018 solo el 43,6 % de los jóvenes entre 18 años y más han finalizado la educación media superior. Del total de los jóvenes que tuvieron que culminar sus estudios secundarios antes de tiempo, el 38,9 % declaró ante la ENAJ 2018 que el principal motivo para tomar esta decisión fue porque debieron ingresar al mercado laboral, lo que los posiciona en desventaja en comparación al resto de los jóvenes.

Según los artículos 28 y 29 del Convenio de los Derechos del Niño, que el Estado garantice la educación a todos los ciudadanos uruguayos conlleva que el Estado y la Sociedad Civil tienen que crear las condiciones para que todos los niños y adolescentes, sin importar posición económica, sexo, raza, religión, puedan acceder a una educación primaria y secundaria de calidad, para poder culminar sus estudios básicos con la finalidad de proseguirlos en la educación terciaria. Para que se cumpla este objetivo es necesario que exista un esfuerzo económico, político y pedagógico por todos los actores involucrados desde el Estado, las instituciones educativas, los docentes y familias de los estudiantes (Cristóforo, et al, 2017, p. 12). Entonces, si el estado tiene que garantizar la educación para todas las personas sin importar sexo, religión, raza, política, ¿por qué sigue sucediendo que los jóvenes se ven obligados a abandonar sus estudios? ¿que no están contemplando las leyes?

Viscardi y Alonso (2013) manifiestan que la educación a principios del siglo XXI fue establecida como un espacio igualitario, sin embargo, no se ha podido cumplir puesto a que la promesa de igualdad choca con la realidad de que la sociedad es inevitablemente desigual. A su vez, en la práctica, en la vida cotidiana, se experimentan distintos desencuentros y conflictos que debilitan el proceso de construcción de la cohesión social, el traspaso del saber y transferencia del patrimonio cultural que se encuentra disponible en la sociedad, causando daño en la transmisión del conocimiento de una generación a otra (p.31). En síntesis, ha sido incompatible poder establecer la teoría planteada porque la práctica es muy diferente y diversa como para poder lograr una universalidad de igualdad en los espacios educativos. Un ejemplo de lo planteado es el acceso a la educación media básica en Uruguay, etapa educativa que nos centramos en esta investigación, debido a que como se mencionó previamente es donde la brecha en el recorrido educativo de los estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes se comienza a hacer más aguda.

Acceso a la educación media básica en Uruguay

Para contextualizar de acuerdo con la información proporcionada por la ANEP (2021) la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) conforma el mayor proveedor de servicios educativos de Uruguay, que abarcaba en 2021 la cobertura de 698.113 estudiantes de los cuales 148.448 se matricularon en la educación media básica y en el que 36.214 eran estudiantes en la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP-UTU). Si observamos los datos publicados por ANEP (2019a) en 2018 eran 52.000 personas que estaban ocupando cargos docentes y 2.779 centros educativos están conformados entre escuelas, jardines de enseñanza inicial y primaria, liceos de enseñanza secundaria, escuelas de educación técnico profesional e instituciones, de los cuales 148 instituciones son escuelas de UTU.

Inicialmente, Filardo y Mancebo (2013) destacan que a lo largo del tiempo Uruguay ha sido percibido como uno de los países más destacados en materia educativa en la región, particularmente por su temprana democratización de la cobertura de la enseñanza primaria. Previamente a la investigación y hasta ahora los indicadores capitales de rendimiento de la educación inicial y primaria se han mostrado medianamente estables y positivos, sin embargo, esto no sucede con la educación media en la que se viene observando dificultades y problemas estructurales, lo que resulta en problemas de continuidad, rezago, abandono y una baja tasa de egreso. Colocando a Uruguay en una situación de estancamiento en relación con la capacidad de retención y en la finalización de educación media. Causando que los estudiantes sufran una desvinculación temprana del proceso educativo (p.217).

Por su parte, Viscardi (2022) concibe que a pesar de la universalización que fue establecida a mediados del siglo XX en la educación primaria, históricamente parte de la población uruguaya se ha visto excluida de la educación secundaria a causa de que por mucho tiempo no fue pensada como un derecho. Simultáneamente, se percibía a la educación secundaria como un nivel selectivo para quienes les interesaba ingresar a la universidad, por lo que fue relevada de una formación técnica y vocacional a un nivel secundario. Lo que cambió con la ley de educación general promulgada en 2008 fue que universalizó la educación secundaria, básica y superior, causando que haya un incremento del ingreso a la educación secundaria de estudiantes de entre 12 a 17 años. Particularmente, Viscardi (2022) interpreta que este incremento se debe a que ha habido un aumento del ingreso al sistema educativo de estudiantes de bajos ingresos que anteriormente no podían acceder a la educación formal. Sin embargo, de los estudiantes que finalizan la educación primaria e ingresan a secundaria un gran porcentaje de estudiantes los primeros años de la educación media encuentran obstáculos que los empujan a abandonar la educación formal.

El origen de los obstáculos que encuentran los estudiantes de educación media básica que agudizan las desigualdades son procedentes, de acuerdo con los datos de ANEP (2021), del origen socioeconómico, sociocultural y de género (p.22-54). Filardo y Mancebo (2013) en su obra expresan que el Estado, al establecer que la aprobación de la educación media es obligatoria para los jóvenes uruguayos hasta por lo

menos los 18 años, fija el rol de los jóvenes como estudiantes por lo menos hasta esa edad. No obstante, es un rol que no siempre es compatible con otros roles que la persona tiene que ir asumiendo a medida que va avanzando la vida, por ejemplo, ingresar al mercado laboral, conformar una familia, cuidar de adultos mayores o hermanos menores a tiempo completo; no todos los jóvenes tienen la oportunidad de pausar estos otros roles para completar el rol de estudiante. Un gran porcentaje de estudiantes que provienen de hogares donde los miembros presentan niveles educativos bajos pasan por esas transiciones de roles antes de los 18 años (Filardo y Mancebo,2013,4).

Identidad étnica

Espín, Marín, Rodríguez & Cabrera (1998) establecen que el proceso del desarrollo de la identidad étnica es un proceso psicosociología. En el que la construcción de la identidad étnica interviene en el proceso la participación en una herencia cultural, las relaciones sociales y los símbolos culturales. Guitart, Rivas y Pérez (2011) entiende la identidad étnica como el sentido de pertenencia e identificación con un grupo étnico, dicho sentido de pertenencia se transforma a lo largo de la vida del sujeto.

Por su parte, Segato (2006) divide la identidad étnica en dos tipos, "identidad de pueblos separados de otros grupos étnicos y de la sociedad regional y nacional blanca por una frontera que se construyó desde tiempos prehispánicos y a través de los períodos colonial y nacional. Podríamos hablar en ese caso de alteridades históricas. Por otro lado, existe un tipo de identidad constituida a posteriori, a partir de la referencia a un sufrimiento común causado por la discriminación y de la necesidad de concebir estrategias para la superación de ese sufrimiento y la eliminación del racismo que lo inflige. Hablamos, en este caso, de identidades políticas y de una política de la identidad" (p.4).

En esta investigación nos enfocaremos en las identidades afrodescendientes, las cuales según los datos compartidos en ANEP y MIDES (2016) son identidades cargadas de estereotipos, percepciones generalizadas e ideas preconcebidas socialmente compartidas respecto al deber ser. Por lo que es fundamental tener conciencia de los estereotipos que cargan los cuerpos de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes para poder cuestionarlos, dejarlos de percibir como naturales y deslegitimados. Por su parte, Segato (2006) reflexiona que la identidad negra se encuentra sometida a prejuicios raciales. Lo que ha hecho que las personas afro-uruguayas sean sujetos de diversas fuentes de discriminación, llevándolos a construir identidades auto desvalorizadas (Scuro, 2008).

Racismo

Como introducción del siguiente apartado comenzaremos a establecer que se entiende por Raza, para ello iniciaremos citando a el informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia del 2001, estableció que se ha llegado mediante el estudio de diversos expertos desde la perspectiva científica y antropológica que dividir a los seres humanos en razas

no tiene fundamento ya que solo existe una raza que es la humana. Por lo que Palermo (2008) indica "que las razas son construcciones socioculturales. La raza al igual que la identidad es una idea, que tiene un enorme peso en la realidad social, las personas que creen en ellas se comportan como si las diferencias realmente existieran; por eso se transforman en categorías sociales dotadas de un gran poder, en realidades sociales sumamente significativas y consumadas" (p.54-55).

Por su parte, la RAE (2024), define al racismo como una "creencia que sostiene la superioridad de un grupo étnico sobre los demás, lo que conduce a la discriminación o persecución social" (s/p). Según Rorra (2015) el racismo oculta las relaciones de explotación y dominación, por consiguiente, es fundamental centrarse en el discurso sobre la raza como una manera de identificar, constituir y excluir colectividades sociales. Mientras que Mato (2019) indica que el racismo es una ideología que se observa en acciones concretas de discriminación que afecta directamente a ciertos colectivos de personas por considerarlas de determinada "raza".

En las Naciones Unidas (2012) se expresó que "el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, cuando equivalen a racismo y discriminación racial, constituyen graves violaciones de todos los derechos humanos y obstáculos al pleno disfrute de esos derechos, niegan la verdad evidente de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos, constituyen un obstáculo a las relaciones pacíficas y de amistad entre los pueblos y las naciones, y figuran entre las causas básicas de muchos conflictos internos e internacionales, incluidos conflictos armados, y el consiguiente desplazamiento forzado de poblaciones (p.5)". La Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CERD) de las Naciones Unidas (1965) define la discriminación racial como: "(…) toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas políticas, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública" .

Ahora bien, ¿quiénes sufren discriminaciones raciales? Segato (2006), indica que son quienes se les observa signos fenotípicos que cargan con un patrimonio cultural idiosincrático. En otras palabras, que son parte de un grupo étnico-racial que social y culturalmente se encuentra discriminado. La autora en este caso los designa como sujetos de raza con etnicidad. A su vez, están quienes reciben discriminación racial porque cuentan con rasgos fenotípicos que son considerados afrodescendientes pero que no necesariamente cuentan con un patrimonio cultural diferencial, a quienes Segato (2006) denominará sujetos de raza sin etnicidad. Por último, están quienes cuentan con un traspaso de patrimonio cultural idiosincrático y son portadores de una trama histórica de la que se reconocen como parte, a causa, de un proceso de mestizaje, pero con el detalle que no tienen rasgos fenotípicos que son reconocidos como rasgos distintivos de la comunidad de la que es parte. Igualmente, su comportamiento, vestuario, lenguaje, acento y apellido son características que se vinculan a esa etnia de la que es parte, por lo que los denominará sujetos con etnicidad sin raza (p.4).

Según Kattmann (2013), las concepciones raciales son determinadas según los colores debido a que se hace la distinción entre "blancos" y "negros". A su vez, Rorra (2015), menciona que la discriminación racial puede ser sistemática en lugar de personal, lo que la hace compleja de identificar y entender. En el momento que la discriminación está fuertemente arraigada e interiorizada algunas víctimas niegan que se encuentren siendo oprimidas (...) Las personas que son víctimas de racismo sienten gran humillación, ofensa, vergüenza y dolor. El racismo es la negación de su derecho a ser considerado totalmente humano, por ende, quienes padecen de racismo son quienes mejor pueden decir si una acción o lenguaje es racista. Vittori (2014) distingue que el racismo es una forma de discriminación que se sustenta en los rasgos o características físicas propias de una "raza" o etnia determinada. En el que la exclusión actúa como un acto ideológico y de comportamiento, fundamental en el proceso discriminatorio en el que se puede rechazar, negar o desconocer a otro sujeto.

Mediante sus investigaciones ANEP y MIDES (2016) indican que la discriminación racial puede ser también hacia manifestaciones culturales de origen africano y no solamente dirigida hacia las personas que cuentan con rasgos fenotípicos afrodescendientes. Es por lo que en varias ocasiones el imaginario colectivo valora de forma desigual las manifestaciones de origen europeo y africano; mientras que a los europeos se les atribuye tener religiones a los africanos se les atribuye tener supersticiones, mientras que los europeos tienen lenguajes los africanos tienen dialectos, mientras los europeos tienen medicina los africanos tienen curanderos.

Según Pascale (2010), hace un tiempo la psicología social ha llegado a la conclusión que el racismo no se encuentra necesariamente mediante manifestaciones explícitas. En vista que el racismo desde hace unos años se ha vuelto encubierto y latente adaptándose al control social mediante expresiones lingüísticas, creencias y acciones. A pesar de que el racismo es condenado socialmente, él mismo ha encontrado la forma de adaptarse para permanecer en nuestra sociedad sin ser explícito. Por lo tanto, si se le pregunta a una persona si es racista lo va a negar ya sea porque no lo sea o porque no es consciente o no lo es de manera voluntaria (p.57). Mientras tanto Segato (2006) refiere que las actitudes racistas se pueden dividir en cuatro tipos:

1) Racismo de Convicción, axiológico: se evidencia mediante una agrupación de valores y creencias explícitas que asignan predicados negativos o positivos, en relación con el color, rasgos físicos o al grupo étnico del que la persona es parte. Un ejemplo de este tipo de racismo es la afirmación de que las personas negras uruguayas saben tocar los tambores y participan del carnaval.

2) Racismo político-partidario-pragmático: es cuando se crea un grupo de personas que votan mancomunadamente y se enfocan a manifestarse abiertamente en contra los sectores de la población racialmente marcados.

3) Racismo emotivo: se manifiesta a través del miedo, rencor, resentimiento dirigido a las personas de otra raza o grupo étnico. Por ejemplo, se puede observar este tipo de racismo cuando una persona se asusta por sentir que en la calle se le aproxima una persona no blanca.

4) Racismo automático: es aquel que se encuentra culturalmente establecido, que es naturalizado y que no pasa por una reflexión crítica y este no llega a ser tomado como atribuciones explícitas dirigidas a personas de grupos raciales y étnico. Este tipo de racismo está vinculado con nuestras creencias más profundas y arraigadas. Por ejemplo, cuando un docente de educación media cree que su alumno afrodescendiente no puede pasar el curso porque no es inteligente (p.5).

Las Naciones Unidas (2012) declaran que "los afrodescendientes han sido durante siglos víctimas del racismo, la discriminación racial y la esclavización y de la denegación histórica de muchos de sus derechos. Afirmamos que deben ser tratados con equidad y respeto de su dignidad, y que no deben sufrir discriminación de ningún tipo. Por lo tanto, se deben reconocer sus derechos a la cultura y a la propia identidad, a participar libremente y en igualdad de condiciones en la vida política, social, económica y cultural, al desarrollo en el marco de sus propias aspiraciones y costumbres a tener, mantener y fomentar sus propias formas de organización, su modo de vida, cultura, tradiciones y manifestaciones religiosas, sus propios idiomas, sus conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural y artístico (…) Los africanos y los afrodescendientes tienen que hacer frente a obstáculos como resultado de prejuicios y discriminaciones sociales que prevalecen en las instituciones públicas y privadas y nos comprometemos a trabajar para erradicar todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia conexa con que se enfrentan los africanos y los afrodescendientes" (p.3-19).

Racismo en Uruguay

Como previamente se hizo referencia, Uruguay ha sido históricamente catalogado como un país de raza blanca, en la que es inexistente la población indígena y hay escasa población negra. En el que prevalece la creencia de que está conformado por una población homogénea culturalmente de ascendencia europea, lo que a llevado a que exista invisibilización de la población afro-uruguaya, por consiguiente, a que haya una invisibilización de la discriminación racial (Vera, 2011). La discriminación racial en Uruguay recién en las últimas dos décadas ha tomado relevancia como problema social gracias a los diferentes colectivos afrodescendientes que vienen luchando desde hace décadas para visualizar la discriminación racial a la que son sometidos cotidianamente (Vera, 2011).

Las personas afrodescendientes son estigmatizadas (Goffman, 2006) constantemente por la "raza blanca" quienes los catalogan como "parias" de la sociedad. Vera (2011) indica que los afrodescendientes cargan con connotaciones negativas debido a que son tratados como "sucios", "pobres", "esclavos", "muertos de hambre", "burros", "ladrones", "borrachos", entre otros, por el resto de la sociedad. La estigmatización con la que se ven etiquetados los afrodescendientes, está estrechamente vinculada a la de una clase inferior.

Scuro (2008) la sociedad ha colocado una serie de estereotipos que se encuentran vinculado a las personas afrodescendientes a determinas tareas, trabajos, condiciones sociales y económicas en base a la declaración de los participantes de la investigación los mismos declararon que los actos que consideran discriminatorios son los comentarios burlones, los apodos, las bromas, las indirectas, en conjunto con ser tomados como individuos "sospechosos" que deben ser vigilados, observados y a los que en muchas ocasiones se les niega el acceso a sitios donde se reservan el derecho de admisión (p.151).

Es a causa de lo planteado que citaré a Honneth (1997) quien retoma la teoría del reconocimiento de Hegel, en la cual menciona que las personas socializamos mediante la asimilación de normas sociales, en el que se nos demanda que reconozcamos al otro como individuo valioso y con capacidades particulares y a su vez, tenemos el derecho a reclamar el ser reconocido por los otros. Se distingue que los individuos necesitan de un reconocimiento recíproco de aquellos con quien interactúan debido que por medio de esas interacciones van a concebirse como sujetos de derecho, autónomos, con confianza en ellos mismos. Sin embargo, como observamos en Vera (2011) y las Naciones Unidas (2012) el racismo ocasiona que las personas afrodescendientes no sean tomados como sujetos de derecho los cuales son marginados por el resto de la sociedad, ya que son tomados como parias. En otras palabras, un individuo sólo puede percibirse como "valioso" si se nota reconocido por los otros en palabras de Honneth (1997). Por lo que el racismo, desde la teoría del reconocimiento hace que el sujeto afrodescendiente no se conciba como valioso ni tomado en cuenta por sus capacidades y particularidades ocasionando que este se sienta menospreciado, desvalorizado y cuente con poca autoestima sobre su persona a causa de la exclusión por el racismo que sufre cotidianamente en las diferentes esferas de su vida como hicimos mención previamente.

Por otra parte, Olaza (2020) manifiesta que los afro-uruguayos expresan que el racismo en Uruguay tiene características particulares que lo definen y se puede ver en todas las instituciones, aunque resalta sobre todo en el ámbito de la educación, el mercado laboral y la policía (p.71). Vera (2011) describe "la discriminación racial en Uruguay es caracterizada por los afro-uruguayos como "sutil", "velada " o "solapada"; y es justamente su carácter escurridizo lo que la hace tan difícil de evidenciar" (p.26). Scuro (2008) sostiene que "la sociedad uruguaya es discriminadora, los afrodescendientes sufren esta discriminación en forma personal y directa, más allá de la segregación estructural que supone su condición de pobreza (...) las múltiples fuentes de discriminación colaboran en la construcción de una identidad autodesvalorizada, que se recorta a sí misma posibilidades de desarrollo y que impone niveles de sufrimiento evitables. Forma parte de este perfil una visión fatalista de la vida, que se refleja tanto en las actitudes individuales como en la debilidad de las iniciativas colectivas." (p.169).

A consiguiente, las personas afro-uruguayas según Vera (2011) solicitan acciones afirmativas, las cuales los reconozcan y promuevan movilidad ascendente dentro de la sociedad uruguaya. Así mismo, para que miembros de la colectividad puedan tener acceso a cargos de índole económica, política y académica. "Las demandas por reconocimiento cultural no son otra cosa que un modo de reconstruir la identidad

afro-uruguaya. Los esfuerzos por la recuperación de la memoria histórica, por la reconstrucción de la identidad y por el reconocimiento recíproco de las diferencias supone, a la vez, nuevas formas de integración" (Vera, 2011).

Racismo en la educación

Como previamente se hizo referencia, los centros educativos son espacios en el que se genera la convivencia entre los diferentes actores que conforman la institución en donde surgen conflictos que generan experiencias educativas que son marcadas por la exclusión, violencia y desigualdad. En esta oportunidad nos centraremos en los conflictos que se generan a través de la convivencia de los estudiantes y tienen un marco racista de los cuales poco se habla.

Olaza (2020) considera que el campo educativo es un espacio en el que se produce y son más visibles las manifestaciones de desigualdades entre quienes son afrodescendientes y quienes no, por ende, esto conduce a que los afrodescendientes tengan menos años de estudios que sus pares no afrodescendientes. En esta misma línea, Unda, Mayer y Llanos (2015) expresan que no solo se produce un racismo en la convivencia de los estudiantes, sino que el mismo coexiste con un racismo institucionalizado que niega la historia ancestral y milenaria de quienes ingresan a la escuela urbanizada, siendo estos quienes deben adaptarse/integrarse al sistema sin transformarlo. En esta misma línea, Rorra (2015) declara "desde la fundación del estado-nación, la educación ha invisibilizado a las minorías étnico-raciales ignorándolas en los contenidos curriculares y en los conflictos de convivencias existentes, cuyo origen es la discriminación racial. El abandono de políticas educativas tiende a profundizar dicha problemática y tiene como consecuencia desempeños escolares descendidos en comparación con el resto de la población" (p. 9).

Palermo (2008) declara que en "todos los niveles educativos, las instituciones no están adecuadas a tratar el tema de los orígenes, situación actual y discriminación racial del colectivo afro-uruguayo, lo que provoca por parte de los docentes la retroalimentación de los estereotipos raciales a través de la currícula, la cual carece de un adecuado modelo étnico cultural. Dicha repetición del modelo ideológico racista sin un cuestionamiento del mismo tiene como consecuencia, en un colectivo que cree que la educación es una vía de ascenso social, el rechazo sistemático de un patrimonio cultural, lo cual, a nivel del individuo, lo vulnerabiliza, englobando las actitudes de discriminación en sus consecuencias económicas, no percibiéndolas como consecuencia de la discriminación racial. Tiene su impacto en el individuo dada su pertenencia a los sectores más vulnerables de la población y a la sistemática exposición a las discriminaciones múltiples y de carácter estructural (p.60)". Por su parte, Rorra (2015) define que "las experiencias de discriminación racial en la escuela se encuentran cargadas de atributos estereotipados que desde la cultura hegemónica definen lo esperado de los afrodescendientes que con el paso del tiempo se naturaliza y ha sido incorporada por muchos negros como una caracterización válida de su raza" (p.7-18).

Según el informe de ANEP y MIDES (2016) en los centros educativos la discriminación racial que más se observa es el insulto interpersonal, el cual no siempre es reconocido como acto de desigualdad racial por quienes lo reciben ni por los otros, debido a que suele manifestarse de forma solapada. Sin embargo, las situaciones de desigualdad racial suelen impactar en las personas afrodescendientes cotidianamente de forma profunda, debido a que la intensidad y cotidianeidad con el que se ejecutan en el espacio educativo pueden transformarlas en acoso racial escolar. Las diferentes formas de racismo que se pueden observar en los centros educativos son: agresiones verbales, agresiones físicas o gestuales, violencia moral y aislamiento mediante la exclusión. El ser víctima de desigualdad racial en el recorrido educativo puede generar en los niños/as y adolescentes afrodescendientes diversas repercusiones como por ejemplo, "negación de sí, baja autoestima, retraimiento, actitudes violentas, baja participación en clase, bajo rendimiento e inasistencias sin motivo aparente (p.36)". Llevando a que la experiencia educativa de los estudiantes afrodescendientes se encuentre marcada por el racismo personal e institucional que se ven sometidos a vivenciar cotidianamente en sus recorridos educativos, lo que en ocasiones deja marcas irreparables en la vida de los estudiantes.

Fraser (1995) plantea que el racismo es una problemática bivalente ya que las personas afrodescendientes -como pudimos observar- son víctimas de injusticias socioeconómicas y culturales. En la que enmarca las injusticias socioeconómicas en la explotación, marginación económica y prohibición al acceso de bienes materiales fundamentales para lograr una vida digna, lo que se puede observar en el caso de las personas afrodescendientes a quienes se les asignan los puestos de trabajos más marginales y menos remunerados a lo largo de la historia ya que los empleos profesionales y técnicos fueron asignados a quienes tienen ascendencia blanca. Dando como resultado una estructura político-socioeconómica que genera marginación, exclusión, explotación y pobreza a quienes son afrodescendientes a causa del racismo. Mientras que, por injusticias culturales, se refiere a la dominación cultural en la que el individuo no es reconocido en la historia y cultura de una comunidad, esta injusticia es una forma opresión y humillación lo que coincide con lo planteado por Honneth (1997). La injusticia cultural, la podemos observar en la currícula educativa uruguaya, en donde es inexistente la figura afrodescendiente como figura positiva en la historia de la construcción de cultura y contribución a la creación de los cimientos de la sociedad uruguaya como también se puede observar la injusticia cultural en la estigmatización de la identidad afrodescendiente como en la asignación de la identidad afrodescendiente como inferior y marginada. Por ende, al ser el racismo una problemática bivalente que requiere de medidas de redistribución y reconocimiento para disminuir las injusticias culturales y socioeconómicas, Fraser (1995) plantea cambios culturales o simbólicos que involucran la reevaluación, reconocimiento e involucramiento de las identidades y sus manifestaciones culturales que han sido menospreciadas a lo largo de la historia y la creación de políticas de salud, educación, vivienda, laborales y sociales que garanticen el acceso de servicios de calidad que garanticen una vida de calidad para toda la población por igual en él tengan las mismas oportunidades y derechos.

Por lo que creemos imprescindible que se cree una educación inclusiva, la cual según el informe de ANEP y MIDES (2016) “es aquella capaz de asumir las particularidades de las personas, a los efectos de garantizar el desarrollo integral de todas las niñas, niños y adolescentes, independientemente de su ascendencia étnico-racial, identidad de género, orientación sexual, discapacidad y/o cualquier otra condición” (p.16). En la Conferencia de Jomtien (UNESCO, 1990), se introduce la idea de educación inclusiva de forma que los sistemas educativos presenten una “educación para todos”, buscando eliminar las desigualdades educativas, incluyendo las que devienen del racismo. Complementando, la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia de las Naciones Unidas (2001), establece la relevancia de la educación para eliminar el racismo. A su vez, el informe de la ONU (2015), incluye dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sustentable, el Objetivo 4, que implica garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, con oportunidades de aprendizaje para todos.

A consecuencia, en 2013 en Uruguay se aprobó la Ley 19.122 “Afrodescendientes: Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral”. En el que se hace referencia que las personas afrodescendientes que viven en el territorio uruguayo “han sido durante siglos víctimas del racismo, la discriminación racial y la esclavización, y de la denegación histórica de muchos de sus derechos” (s/p). En el Artículo 11 se establece la asignación de cupos en las Becas y apoyo educativo que proporcione el Estado, donde se “contempla el rezago histórico en el acceso a derechos de los afrodescendientes” (s/p). Sin embargo, luego de once años esta ha sido la única ley que existe en nuestro país dirigida a la población afrodescendiente, población que hoy en día sigue siendo objeto de racismo y desigualdades étnicas raciales en nuestro país como planteamos previamente.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.1 Pregunta general:

¿Cómo es la experiencia de los estudiantes de educación media básica del centro educativo asociado escuela Nº 200 de Manga, ubicado en el barrio Manga en Montevideo, Uruguay, con el racismo?

1.2 Preguntas Específicas:

- ¿Cómo se autoperciben étnica-racialmente los estudiantes del CEA Nº 200 de Manga?
- ¿Hay manifestaciones racistas en el CEA Nº 200 de Manga?
- Mediante la experiencia educativa de los estudiantes, ¿han vivenciado u observado manifestaciones de desigualdad racial en su recorrido educativo?
- Según la experiencia de los estudiantes ¿qué significa el centro educativo para ellos?

● ¿Cómo se vinculan los adolescentes entre ellos y con los referentes de la institución (profesores y directores)?
● ¿Cuáles son las consecuencias que perciben las informantes especializadas que sufren los adolescentes que fueron víctimas de discriminación racial en su trayectoria educativa?

2.1 Objetivo general

● Examinar y analizar la percepción de los estudiantes del centro educativo de Manga Nº 200 y referentes afrodescendientes sobre el racismo en el ámbito educativo a través de sus experiencias.

2.2 Objetivos específicos

● Observar, entender e interpretar cómo se auto identifican étnicamente los adolescentes
● Comprender qué entienden los estudiantes por racismo e identificar si en su recorrido académico los estudiantes percibieron manifestaciones racistas hacia ellos o hacia otras personas.
● Analizar qué efectos consideran las informantes calificadas que tienen las personas que sufrieron racismo en el recorrido educativo.
● Analizar qué rol cumple la institución educativa y qué significado tiene para los estudiantes.

● Indagar y analizar cómo se vinculan e interactúan los estudiantes entre sí y con sus referentes -profesores y directores- en el centro educativo.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca metodológicamente en términos cualitativos debido a que los métodos cualitativos se enfocan en describir, explicar, comprender, explorar el fenómeno a través del significado, interpretación y perspectiva de los sujetos de estudio dentro de su ambiente natural (Hernández - Sampieri y Mendoza 2018; Batthyany y Cabrera, 2011). Gibbs (2012) alude que la producción de datos cualitativos está cargados de significados los cuales el investigador busca interpretar y analizar. Simultáneamente la investigación cualitativa se enfoca en ver las cosas a través de los ojos de los entrevistados y participantes. Esto supone un contrato de ver las acciones, acontecimientos, valores y normas desde la perspectiva de los sujetos de estudio. Al utilizar esta metodología el investigador tiene el compromiso de ser sensible a las distintas miradas de los distintos grupos y al conflicto potencial entre la perspectiva de aquellos a los que se estudia y la de quienes hacen el estudio.

Mediante técnicas de corte cualitativo se buscará dar respuesta a las interrogantes planteadas mediante la estrategia de diseño etnográfico debido a que la etnografía permite al investigador participar abiertamente de la vida cotidiana de las personas de estudio durante un periodo determinado observando, analizando, preguntando, escuchando con el objetivo de recoger datos sobre la problemática que el

investigador haya decidido estudiar (Hammersley y Atkinson 1994: p.15). Los investigadores que utilizan el diseño etnográfico "buscan describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes, entre otros)" (Salgado, 2007).

La población de estudio de la investigación son los estudiantes de ciclo inicial del centro educativo asociado Nº 200 de Manga, ubicado en el barrio de Manga, Montevideo con el objetivo de conocer su experiencia con la problemática del racismo. Dichos estudiantes fueron seleccionados al azar y fue decisión de cada estudiante si participar o no de la investigación, debido a que previamente se les notificó de la realización de la investigación y que quienes querían participar de ella lo podían hacer a través de una entrevista que se les realizaría a quienes así lo quisieran. Lo que concluyó en ocho entrevistas a veinticuatro estudiantes de las cuales diecisiete se auto-perciben como mujeres y siete como hombres.

A su vez, entre marzo y junio del 2022 se entrevistó a cuatro mujeres afrodescendientes que trabajan con la problemática del racismo en Uruguay y son parte de colectivos afro-uruguayos que militan la lucha contra el racismo en Uruguay con el objetivo de que mediante su experiencia puedan contribuir con información sobre su percepción sobre interrogantes que fueron surgiendo a lo largo de la investigación con la finalidad de que la investigación sea más rica y reflexiva.

Para las entrevistas dirigidas hacia los estudiantes y las referentes consultadas sobre la problemática se utilizó la técnica de entrevistas en profundidad semi estructurada debido a que la técnica permite que se cree un espacio reflexivo, cómodo, donde la persona se sienta segura para poder expresar cómo se vincula con la problemática. A la vez, se buscó conocer qué significados le atribuyen a la problemática a través del lenguaje y expresiones utilizadas en las entrevistas con el objetivo central de conocer su perspectiva según sus vivencias y contexto.

En el caso de los estudiantes, a su vez, se utilizó la técnica de observación participante y no participante entre marzo y mayo del 2022, para examinar los gestos no verbales de las interacciones entre los jóvenes estudiantes, además de las interacciones con las autoridades de la institución (docentes, adscriptos, directores) para poder observar cómo son estas y si en ellas existen manifestaciones racistas. Asimismo, se utilizó esta técnica para estudiar la cotidianeidad y contexto de los estudiantes dentro de la institución en espacios como el recreo, almuerzo, hora libre, clases, entrada y salida de clase donde se esperó ver sus hábitos, manifestaciones individuales y grupales dentro de las instituciones para comprender sus experiencias educativas individuales y colectivas. Dichas técnicas se registraron mediante un registro no estructurado con el objetivo de anotar todo lo visiblemente relevante que iba surgiendo para la investigación, en el que se anotaron observaciones sobre las interacciones y análisis sobre situaciones y comentarios que iban surgiendo en las entrevistas.

Cabe aclarar la diferencia de observación participante y no participante, según Corbetta (2003) la observación no participante es una técnica que se utiliza para recopilar datos sobre comportamientos no

verbales sobre los sujetos, mientras que la observación participante incluye lo anterior mencionado en observación no participante más intervenciones directas por parte del investigador con el objeto estudiado (p.304).

Las entrevistas y observaciones a los estudiantes se llevaron a cabo entre marzo y comienzos de mayo del año 2022 en el centro educativo asociado de UTU Nº 200 de Manga que se encuentra ubicado en el barrio Manga de Montevideo, en el que se asistió a diez jornadas en dicho periodo a partir de las 7:00 de la mañana, a causa de que la hora de entrada de los estudiantes era a las 7:30, hasta las 14:00 de la tarde que era el último horario que los mismos tenían recreo. Las entrevistas a los estudiantes se realizaron cuando tenían receso y hora libre; esta última se daba cuando los docentes se ausentaban.

Las técnicas expuestas tienen como objetivo principal encontrar respuestas a las preguntas y objetivos planteados con anterioridad a través de la escucha y observación de las experiencias de los estudiantes sobre sus recorridos educativos y el racismo para poder enriquecer y aportar otras perspectivas sobre la problemática del racismo en la educación. Al mismo tiempo, con la investigación se pretende generar que los actores entrevistados y lectores reflexionen sobre la problemática.

Por otra parte, la institución donde se realizó la investigación fue seleccionada a consecuencia de que según el Departamento de Estadística de UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) en el reporte de la matrícula 2021 de la población afrodescendiente y no afrodescendiente inscripta en los centros educativos, el centro C.E.A escuela Nº 200 de Manga en 2021 fue el centro de Montevideo con mayor porcentaje de estudiantes afrodescendientes en Montevideo con un 28%, lo que representa que de los 145 estudiantes que se inscribieron en el centro 40 son afrodescendientes.

Una vez ingresado al campo una de las referentes de la institución educativa que ocupa un cargo de coordinación nos proporcionó los datos actualizados de la inscripción de los estudiantes afrodescendientes y no afrodescendientes del año lectivo 2022 en el que se pudo observar que de 145 estudiantes inscriptos en la institución 43 estudiantes fueron identificados por sus familiares y/o tutores con ascendencia étnico-racial afrodescendiente representando un 31% del total de estudiantes. Los cuales están distribuidos como se puede apreciar en la Tabla 1 ubicada en el ANEXO I por clase y género según la información proporcionada por la institución.

Es importante mencionar que el trámite para poder acceder en el primer semestre del 2022 se realizó tanto para ingresar a un centro educativo de secundaria como de UTU en la Dirección General de Secundaria y en la Dirección General del Consejo de Educación Técnico Profesional donde no se obtuvo respuesta en ninguno de los dos casos hasta la fecha. Al CEA Nº 200 de Manga ubicado en el barrio Manga, Montevideo se logró ingresar con el permiso del director de ese momento de la institución quien contó con el aval del inspector de la institución. Cabe mencionar que cuando se le solicitó a la Dirección General de Secundaria los datos estadísticos para saber cómo estaba compuesto cada centro de educación de secundaria étnica-racialmente hicieron mención de que secundaria no contaba con los datos.

La información producida a través de las entrevistas con los estudiantes y las informantes se analizó a través del análisis cualitativo, el cual según Gibbs (2012) "los datos cualitativos tienen significado y se han de interpretar en el análisis no solo para revelar la variedad de asuntos sobre los que las personas hablan, sino también para reconocer y analizar de qué modo enmarcan y dan forma a sus comunicaciones" (p.20). El análisis cualitativo "implica dos aspectos: el manejo de los datos y la interpretación" (Coffey y Atkinson, 1996; Mason, 2002; Fuck, 2006, 2007a) citado en Gibbs (2012:20). Para la ejecución del análisis se llevó a cabo una codificación a través del programa Atlas Ti de todo el material recogido que fue producido con el fin de obtener respuestas a las preguntas de investigación. Para ello, expondremos la tabla 1.1 con las categorías y subcategorías que se abordarán en el análisis que se puede encontrar en el ANEXO I.

Ética de la investigación

En este párrafo dejamos constancia de que se mantendrá el anonimato de todos los estudiantes entrevistados a lo largo de la investigación por lo cual se los identificó con un nombre ficticio. Cada uno de los entrevistados dio su consentimiento a la hora de realizar la entrevista y previamente a esta se les comunicó de qué trataba la investigación y que tenía un objetivo académico. Se les notificó asimismo que en el caso de que no quieran responder una pregunta o decidan cortar la entrevista estaban en todo su derecho de hacerlo. Por su parte, también se mantendrá a lo largo de toda la investigación el anonimato de la institución con la finalidad de cuidar a los entrevistados por lo que se hará referencia de esta a través de un nombre ficticio.

ANÁLISIS

Introducción

1.1 Contextos de la institución de los estudiantes entrevistados

Para comprender mejor el contexto de cada estudiante entrevistado, en el primer semestre del 2022 se asistió en reiteradas oportunidades al CEA Nº 200 de Manga centro al cual los estudiantes asistían, para observar y recabar información de la institución, para ello a su vez, se entrevistó a una representante de la institución y al coordinador de esta con el objetivo de comprender y conocer el contexto del centro educativo la cual asistían diariamente los estudiantes entrevistados.

La institución en la que se llevó a cabo la investigación es una institución educativa localizada en el barrio de Manga que se encuentra ubicado al nordeste de Montevideo, entre los barrios Piedras Blancas, Casavalle y Toledo Chico como se puede observar en el Mapa 1 ubicado en el ANEXO I.

Los estudiantes que asisten al centro educativo provienen de hogares de contexto crítico, por lo que la institución suele oficiar como refugio donde los estudiantes buscan un espacio seguro. A pesar de ello, según la información recabada en el centro, antes de la pandemia la institución contaba con un nivel de aprobación del alumnado de un 93% mientras que en la pandemia el nivel de aprobación bajó a un 90% lo

que no deja de ser un alto nivel de aprobación. Según el coordinador de la institución, el año lectivo que se observa que los estudiantes tienen más dificultades para aprobar es tercer año se cree que esto es debido a que les da miedo la incertidumbre de su futuro; al ser una institución que va hasta tercer año tienen en dicho año que buscar otra institución para continuar con sus estudios.

En el centro educativo se dictan clases de ciclo básico técnico profesional en el horario de 7:30 a 16:20 de lunes a viernes. Los estudiantes que asisten reciben desayuno y almuerzo, ya que la institución se encuentra bajo el programa María Espínola a partir del 2021, que según comentó la referente de la institución entrevistada, "es un programa nuevo, donde se busca la extensión del tiempo pedagógico. Además, se les brindan otros tipos de servicios porque tienen más tiempo dentro de la escuela, y la idea es ir acompañándolos a los chicos desde otros aspectos. Como por ejemplo talleres extracurriculares. que tienen como objetivo que los estudiantes puedan concentrar la mayor parte del tiempo de su día, acá".

A su vez, uno de los objetivos del centro educativo es facilitar el tránsito entre primaria y la educación media con la finalidad de mejorar el aprendizaje y crear espacios de convivencia para los estudiantes. Así mismo, la institución busca tener una comunicación más fluida con el barrio por lo que tiene como lema "puertas abiertas hacia la comunidad" a través de la implementación de talleres en el que se busca que los padres estén más involucrados además de los vecinos del barrio.

Por otra parte, como se hizo referencia en el apartado metodológico, el centro educativo fue seleccionado a consecuencia del informe del Consejo educativo técnico profesional del 2021, en el que se observa que es la institución técnico profesional con mayor porcentaje de estudiantes que se auto perciben afrodescendiente. En el año lectivo del 2022 la institución contaba con 145 estudiantes de los cuales el 31% de los estudiantes según sus tutores a la hora de inscribirse tenían ascendencia étnico-racial afrodescendiente.

En dicho año hubo en la institución un total de 30 profesores, 26 interinos y 4 efectivos, quienes dictaban las diferentes materias de la currícula. Además de los docentes mencionados, la institución está conformada según la informante de la institución por el siguiente personal "dos auxiliares de limpieza, que son dos personas tercerizadas a través de una cooperativa. Después tenemos dos administrativas, que son de diferente grado, hay una grado 5, que vendría a ocupar lo que se llama jefa de sector, o el equivalente por decirlo así, de secretaria escolar por decirlo así. Después tenemos dos adscriptos, un turno 1 que es en la mañana, y turno 2 que es en la tarde. Y después tenemos junto con estos centros María Espínola, se generan tres cargos nuevos, que son los cargos de coordinador. Luis que es nuestro coordinador, al mejor estilo director digamos. Lo único que no se usa es el mismo término. Y después se crean estos tres cargos, que son: coordinador de enseñanza, que es el mío, coordinador de participación y actividades, Leticia y el profesor de tecnología e innovación, Carlos. Esos son tres cargos nuevos que se crean para acompañar en este proyecto nuevo."[8] Por otro parte, la currícula de los estudiantes está compuesta entre doce y trece materias según el año educativo del estudiante, y además cuentan con talleres optativos los cuales tienen que elegir dos de ellos, uno lo realizan en el primer semestre del año lectivo y el segundo taller en el segundo semestre. A su vez, los

[8] Los nombres mencionados son ficticios ya que los nombres originales se mantendrán bajo confidencialidad.

estudiantes tienen talleres extracurriculares, como de audiovisual, artes plásticas, de huerta, maquillaje, robótica, entre otros."

A la hora de consultar las necesidades insatisfechas de la institución, la informante de la institución hizo referencia a que hacía falta un depósito de almacenamiento ya que no tienen ningún espacio para ello y hasta ese momento utilizaban la oficina del director y los baños para discapacitados[9] como depósito.

1.2 Características de la institución que se observaron a través de la observación no participante y participante

En el 2022, cuando se hizo el trabajo de campo se pudo observar que los estudiantes no podían utilizar el celular dentro del centro educativo, ya sea en clase o en recreo los celulares estaban prohibidos. Todos los estudiantes tenían que asistir al centro con uniforme, el cual el color variaba según el grado en el que esté el estudiante. La institución se encontraba ubicada en un camino de tierra y rodeada de rejas con el objetivo de proteger a los estudiantes, según el director, de posibles tiroteos que pudieran desarrollarse en la zona. En las observaciones se pudo ver que los estudiantes acceden a la institución con sus padres en auto, moto o caminando como también había casos que acudían solos en bici.

La institución contaba con seis aulas, una biblioteca que también era mediateca, espacio donde se proyectaba el contenido audiovisual y donde tenían las clases de informática, por lo que en ese espacio contaban con 15 computadoras; a su vez es donde los estudiantes podían solicitar prestados jugos de cajas o de cartas para jugar en el recreo o cuando tenían hora libre. La institución contaba con un salón de tecnología, un laboratorio, una sala de profesores, una sala de adscripción y otra de administración y un pequeño sector de huerta. Por último, contaba con un comedor el cual compartían con la escuela que se encuentra conectada a la UTU. Cada estudiante, accedían a un plato de comida y una fruta a la hora del almuerzo. Según los informantes de la institución, el plato de comida de cada estudiante equivalía en el momento que se realizó las observaciones a $29.7 pesos uruguayos. El plan de alimentación de los estudiantes estaba hecho bajo la mirada de nutricionistas.

En el primer semestre del 2022 la institución se encontraba luchando para conseguir un presupuesto de $30.000 para proporcionarle desayuno a los 145 estudiantes debido que al ser una institución de contexto crítico hay muchos chicos que en sus casas no tienen acceso al desayuno.

LA IDENTIDAD DE LA QUE POCO SE HABLA

En un inicio la temática de la identidad no tenía un foco central en la investigación, no obstante, a la hora de ingresar al campo hallamos que los estudiantes se encontraban en la plena construcción y definición de la misma. A esto se incorporó que las referentes consultadas sobre el fenómeno del racismo en Uruguay definieron al proceso de autoidentificación de la identidad étnica de los adolescentes racializados como un

[9] No eran usados en ese momento ya que no había ningún alumno con discapacidad.

proceso fundamental que los adolescentes atraviesan en su recorrido educativo, por este motivo se optó incorporar e indagar la importancia de la identidad étnica-racial en las personas haciendo foco en la identidad étnica-racial afrodescendiente.

Como se señaló al ir avanzando en la etapa de campo se pudo percibir que la identidad era una cuestión en la que los estudiantes se hallaban en conflicto ya que se encontraban en proceso de construcción de esta.

En concordancia, el psicólogo James Marcia (1980) plantea la teoría del desarrollo de identidad en el menciona que en el transcurso de la escuela secundaria y la universidad los adolescentes[10] y jóvenes adultos pasan de la difusión de identidad y la ejecución hipotecaria hacia la moratoria y el logro[11]. De acuerdo con Castells (2001) la identidad desde los actores sociales es un proceso de construcción del sentido que se le da a un atributo cultural, a un conjunto relacionado de atributos culturales, que se coloca como prioritario en relación con las otras fuentes de sentido. Por su parte, Hernández Zamora (1992) y Castells (2001) indican que un sujeto puede tener pluralidad de identidades/múltiples polos de identidad, a pesar de que las mismas entre ellas pueden generar una fuerte tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en una acción social.

Mientras que, Cristiano (2008) señala que las identidades se construyen desde la apropiación, por parte de los actores sociales de determinadas acciones culturales que son tomados al mismo tiempo como diferenciadores (hacia afuera) y definidores de la propia unidad y especificidad (hacia adentro). Es por lo que la autoidentificación del individuo necesita ser reconocida por los demás sujetos con quienes se vincula e interactúa en la comunidad para que realmente exista socialmente. Dicha identidad estará inferida por la posición que ocupa el sujeto en la sociedad, ya que la posición será la que le transfiera sus propiedades. Así mismo, la identidad del sujeto se caracteriza por ser múltiple, abierta y precaria que se va transformando según los discursos y narrativas que el sujeto va adquiriendo en su recorrido (Romano, 2013).

Es por lo que, según Folgar (2001) citado en Romano (2013), la identidad puede ser tomada como un itinerario personalizado que se encuentra ligado con pertenencias, orígenes, lugares y relaciones (p.64-65). Por lo que podemos concluir que como se auto definieron los estudiantes a la hora de ser entrevistados no tiene por qué ser como se autodefinen a lo largo de su vida, sino que es como lo hacían en ese momento de su vida influenciados por sus contextos y nociones. Castells (2001) señala que en el momento de construcción de la identidad la misma incorpora materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones

[10] Según la ley Nº 17.823 del código de la niñez y adolescencia "se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad" (Artículo 1). Los estudiantes a la hora de ser entrevistados tenían una edad de 12 a 15 años.

[11] La etapa de difusión de identidad el autor la define como la etapa donde las personas no han explorado las diferentes opciones ni han definido una identidad. Por ejecución hipotecaria entiende que es cuando el sujeto se compromete a una identidad que está basada en las elecciones de los demás o sus valores, ya que este no ha barajado otras opciones. Por Moratoria el psicólogo se refiere a la etapa en que el individuo ha explorado las diferentes opciones de identidad, pero no se compromete con ninguna en particular. Por último, la etapa del identidad-logro es cuando el sujeto luego de un largo proceso de exploración el individuo dice comprometerse con una identidad por decisión propia.

productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y la religión.

Al inicio de las entrevistas se indagó la autopercepción de la ascendencia étnico-racial con la que se perciben los estudiantes entrevistados, lo que dio como resultado la tabla 1.2 ubicada en el ANEXO I.

A la hora de preguntarles a los estudiantes sobre su autopercepción étnica, se pudo percibir que existía desconocimiento ante la pregunta, como se pudo ver en las siguientes respuestas, *"¿qué es eso?" (Florencia02); "¿cómo?" (Sebastian03); "yo que sé, no entiendo nada" (Lucas02); "uruguaya" (Veronica04).*

Dándonos el indicio de que la pregunta de ascendencia étnico-racial no es una pregunta con la que los adolescentes se encontraban familiarizados, a diferencia por ejemplo de la pregunta sobre identidad de género en la que también se les daba opciones y se pudo observar que la población de estudio sí comprendía lo que se les consultaba por ende se encontraban familiarizados. Lo que nos da a pensar que la pregunta de identidad de género es una pregunta ya instalada en la sociedad uruguaya a diferencia de la pregunta de identidad étnica podemos pensar que esto podría ser porque la problemática de género a los largo de los últimos años ha sido más abarcada en los diferentes núcleos de la sociedad a diferencia de la problemática de la identidad étnica.

Es así, que en una muestra de 24 estudiantes dentro de la institución en la que se encontraban en total unos 145 estudiantes, tres identificaron tener como única ascendencia étnico-racial blanca lo que nos permite pensar que es una institución donde habitan estudiantes de diversas etnias lo que podría ser un reflejo de la sociedad uruguaya. A su vez, en las entrevistas realizadas resalto la variedad de sinónimos que utilizaron los entrevistados para referirse a la identidad afrodescendiente/negra, como "morochos, morochita, marrón, moreno" dando como resultado a 15 estudiantes que se identifican con alguno de los sinónimos mencionados mientras que fueron dos estudiantes que usaron los términos negro o afrodescendiente. Ahora bien, ¿Por qué se utiliza un sinónimo para referir a la identidad afrodescendiente/negra? ¿Qué hay detrás?

Según Segato (2006) a través del tiempo se ha podido llegar a la conclusión de que la identidad negra se encuentra sometida a prejuicios raciales. En relación Lourdes Martínez[12] en su entrevista explica lo siguiente: *"la relación del racismo con el fenotipo de las personas afrodescendientes tiene que ver, con que a mayor tono de piel, mayor racismo sufre una persona, es directamente proporcional. Más claro, menos racismo; más oscuro, más racismo. Sin importar niveles educativos, ni niveles económicos. Mientras si sos pardito y tenés un tonito más claro, te puede ir un poco mejor. O por ejemplo si sos más negra, pero tenés el pelo lacio y capaz que entre el pelo hacemos como, te emblanquece la cara. Porque el negro es malo y si sos un poco más claro, te puede ir un poco mejor".*

Reforzando lo declarado, mediante sus investigaciones ANEP y MIDES (2016) destacan que el racismo establece lugares, roles y ocupaciones jerarquizados racialmente. Por lo que construimos nuestras

[12] Procuradora de la facultad de derecho, quien se proclama como una mujer afro feminista y de izquierda, quien a su vez es miembro del colectivo estudios afroamericanos y cuenta con un diploma en Educación, Género y Ciudadanía (REPEM).

identidades en un sistema social racializado en donde se produce sujetos de derecho y subjetividades también racializados, en el que existen valoraciones desiguales en el que lo blanco es superior dando lugar a que puedan darse situaciones en que las personas afrodescendientes renieguen de su propia identidad a causa de que el espejo les devuelve esa imagen que socialmente es percibida como negativa. Un ejemplo de ellos se observó en el relato de una de las entrevistadas *"el año pasado tenían un compañero que se llamaba Maicol, que era más oscuro, era de piel más oscura. Y siempre ellos hacían bromas respecto a la piel de él, y como que "ahh sos negro". Le decian popeye, negro popeye (Victoria07)."*

En el relato de Victoria07 se puede visibilizar como socialmente ser negro es visto como negativo y es utilizado como insulto y visto como tal. Entonces, si culturalmente el ser negro es malo y un insulto, ¿por qué los adolescentes iban a querer identificarse como tal? Según Reding (2007) desde la época colonial se ha vinculado las características físicas de los individuos a determinados estratos sociales, donde las personas que tenían rasgos que la sociedad catalogaba como afrodescendiente eran consideradas sujetos sin derechos, quienes pertenecían y se encontraban bajo el poder de los blancos de estratos altos quienes los dominaban y consideraban tener derechos sobre estos. Causando que los afrodescendientes históricamente hayan sido colocados en una situación inferior (p.158).

"Cuando nos colonizaron, se colonizaron ideas, se colonizó religión, se colonizaron territorios. Y de alguna manera, se colonizaron cuerpos" (Referente, Lourdes), lo que ha desembocado en que los jóvenes sean sujetos dentro de una sociedad en la que los términos "afrodescendiente" y "negro" sean identidades estigmatizadas. Conduciendo a que, de acuerdo con Goffman (2006), sean marcados por la sociedad como deshonrosos, convirtiendo al sujeto que tiene rasgos fenotípicos afrodescendientes como una persona devaluada en comparación con los otros sujetos de la sociedad que no cuentan con dicha característica que los "mancha". Como resultado el sujeto es excluido y desvalorizado en los diferentes ámbitos de la sociedad a causa de la estigmatización social (Vittori, 2014). El ser etiquetado como negro en esta sociedad significa cargar con un amplio peso de preconceptos negativos que están arraigados en lo más profundo de la sociedad y que afecta en todos los niveles de su vida.

Lo cual se vio reflejado en las entrevistas de los estudiantes donde su proceso educativo se ve manchada por el racismo que les toca vivenciar - profundizaremos sobre ello más adelante - *"me decían negra, mugrienta, no te bañas, no te peinas y eso me molestaba porque yo tardo máximo 20 minutos para peinarme antes de venir, para ellos los negros no se bañan. Yo no entiendo, yo me baño" (Veronica04),*

"yo en mi barrio cuando era chica, jugaba con un grupo de amigos ellos siempre me criticaban, me decían negra, pelo duro, pelo de alambre" (Julieta01).

Nuevamente, podemos observar, cómo el ser negro es relacionado a valoraciones sociales negativas, no bañarse, ser sucio, el decir negro/a como insulto, pelo duro, pelo de alambre, popeye.

Es así como la identidad étnica-racial fue denominada por las referentes como *"la primera problemática del joven racializado es el reconocimiento y el autorreconocimiento, la conciencia racial, porque cuando empezás a socializar empezás a tomar contacto con esas normas sociales. Y nos encontramos*

que el primer ámbito de socialización es la escuela, me parece que a todos y todas nos pasa de ser objeto de burlas, de rechazo, de exclusión, por parte de nuestros pares" (Referente Fernanda Olivar[13]).

"*El racismo te hace que tomes conciencia de quién sos. No tenés otra alternativa, porque en realidad sos rechazado, sos segregado, sos discriminado, porque sos negro. Comienzas a tomar conciencia, empezás a entender que hay algo que no estás entendiendo muy bien (Referente Susana)[14].*

Por lo que el reconocimiento por la otredad tiene un rol principal a la hora del autoconocimiento del sujeto. Socialmente se ha naturalizado que la persona negra sea sujeto de violencia verbal, física, segregación en el que la institución educativa cumple un rol primordial como institución socializadora. Por consiguiente, es importante tener en cuenta -como se mencionó en el marco teórico- que los centros educativos son los espacios donde los niños y adolescentes comienzan a construir sus identidades, fortalecer su autoestima, aprender a interactuar y vincularse en la sociedad por lo que la convivencia escolar tiene un rol trascendental en la vida del estudiante (Bentancor, et al., 2010). Por ende, de acuerdo Romano (2013) las instituciones y sus agentes tienen que responsabilizarse en el que son sujetos responsables del proceso de identificación y reconstrucción de identidad. En consecuencia, creemos importante que los centros educativos trabajen en no ser espacios reproductores de racismo, esto se puede hacer mediante diversas acciones como, por ejemplo, realizando talleres en que se informe sobre la problemática, y se tengan mecanismos de acción en el caso de que se detecten actos racistas como también incluyendo la historia afro-uruguaya y contribución en la historia uruguaya de los afro-uruguayos en la currícula de las materias.

Por otra parte, a pesar de que la sociedad hace una división entre ellos y nosotros, entre blancos y negros en el que coloca y etiqueta al sujeto en la estructura social, Lourdes Martínez declara que la misma no tiene derecho de identificar a un sujeto según su percepción de identidad étnica debido a que *"no te podes arrojar a definir la ascendencia racial de nadie, más allá de que estés sentada frente a un adolescente, que tus ojos te permitan creer que es negro, y él no haya hecho el proceso de saber que es un muchacho negro. Ya que él se puede ver blanco, vos podes pensar es imposible que se vea blanco, porque es negro. Pero él no se percibe como una persona racializada. Entonces, por eso, la pregunta de ascendencia es de auto identificación. Porque es uno el que se da la asignación racial, no es el Estado, no es el otro".*

Es por ello que, como se hizo referencia en el marco teórico, las personas afro-uruguayas según Vera (2011) solicitan acciones afirmativas, las cuales los reconozcan y promuevan movilidad ascendente dentro de la sociedad uruguaya. Es una forma de buscar reconstruir y reposicionar la identidad afro-uruguaya que hoy se encuentra denigrada e invisibilizada. Por lo que, a través de la lucha por la recuperación de la memoria histórica, por la reconstrucción de la identidad y por el reconocimiento recíproco de las diferencias que existen en la sociedad a consecuencia del racismo histórico de nuestra sociedad se busca llegar a nuevos mecanismos de integración.

[13] Licenciada en antropología y activista contra el racismo.
[14] Psicóloga y activista antirracista.

Por lo que se deduce que es fundamental la pregunta obligatoria en todos los papeles administrativos sobre la autopercepción de las personas a nivel étnico-racial debido a que es el comienzo para dejar de invisibilizar la problemática, por el hecho que nos permitirá tener más datos sobre los afro-uruguayos, que actualmente son ignorados.

En relación, la entrevistada Verónica Villagra expresa que en Mundo Afro *"en el 2005 (...) estuvimos trabajando en cómo generar la pregunta de la auto percepción, que es la pregunta para los censos, pero también debería ser una pregunta obligatoria en los registros administrativos a nivel país, pero no logramos que la pregunta se incluyera a los registros administrativos, por ejemplo, vos vas al BPS y no te preguntan tu autopercepción" (Referente Verónica Villagra[15]).*

Mediante sus estudios el MIDES (2016) expresó en relación a lo planteado que la pregunta de autopercepción étnica-racial equivale a reconocer el uno de los Derechos Humanos que es el derecho de la identidad. Por lo que podríamos pensar que el resultado de que la pregunta de autopercepción se haya omitido durante décadas en los censos y ECH - lo cual se volvió a incluir en la ECH del 2006 - causó que se negara a la población afro-uruguaya sus derechos, aumentando así la brecha de desigualdad racial. Así mismo, se podría pensar que la omisión durante décadas de la pregunta ha llevado no solo a la invisibilización cultural, social y político sino también a generar problemas en la construcción de identidades de personas debido a que hay un vacío y sesgo cultural sobre las personas racializadas de la sociedad.

Según sus datos el Mides (2016) declara que no realizar la pregunta sobre la autopercepción étnico-racial en los registros administrativos solo aporta a que se siga negando que Uruguay es un país multicultural y en el que se reconozca que no es homogéneamente blanco como por décadas se ha afirmado y que culturalmente es una afirmación que hasta el día de hoy en parte de la sociedad sigue estando presente.

Actualmente, no hay publicidad ni declaraciones de agenda pública por parte del gobierno o los medios masivos uruguayos que digan lo contrario, sin embargo, por décadas se ha afirmado y posicionado en los medios masivos a nivel internacional a Uruguay como la Suiza de América por su estabilidad económica, pero sobre todo por su inmigración europea y su extinta población aborigen, negando así a parte de la población uruguaya. Se ha inhabilitado, invisibilizado y negado en la narrativa discursiva a nivel nacional e internacional a las personas afro-uruguayas. Lo que solo ha dejado heridas irremediables en la sociedad uruguaya, donde el discurso blanco ha prevalecido dando por el olvido la historia afro-uruguaya invisibilizando a parte de la historia uruguaya. Es por ello, que el Mides (2016) ha declarado "preguntar la ascendencia étnico-racial es una responsabilidad (p,10)." Afirmando a su vez, que las personas pueden auto-reconocer su identidad por el hecho de compartir configuraciones fenotípicas y/o por el hecho de tener ancestros comunes y un conjunto de manifestaciones culturales. Que se encuentre la pregunta sobre ascendencia étnica-racial en los registros y en agenda pública se podría tomar una forma de reconocimiento

[15] Presidenta del Mundo Afro, activista contra la lucha del racismo y trabajadora social.

de las diversas etnias en nuestro país, según Honneth (1997) es necesario para los individuos sentirse reconocido por los otros para que los sujetos puedan sentirse valiosos, con derechos y confianza.

A modo de reflexión, ¿nos puede llamar la atención que sea difícil para los adolescentes uruguayos auto identificarse étnicamente cuando el Estado no les da el espacio ni información sobre la existencia de las diferentes identidades étnicas-raciales que existen en Uruguay?

CONVIVENCIA Y VIOLENCIA, DOS REALIDADES QUE SE ENCUENTRAN ENTRELAZADAS EN EL AULA: ACOSO SEXUAL, VIOLENCIA FÍSICA, PSICOLÓGICA Y SIMBÓLICA

En este apartado nos centraremos en indagar sobre las diversas maneras que se relacionan y conviven los adolescentes en el centro educativo a su vez, buscaremos comprender el rol que cumple la institución en sus vidas y cómo se vinculan con los referentes del CEA Nº 200 de Manga con el fin de observar sus experiencias en la institución como forma de contextualizar desde que lugar se desarrolla el racismo en el centro educativo.

Rol y vínculo de los estudiantes con la institución y sus pares

Como se hizo referencia previamente, los centros educativos son espacios socializadores que marcan la trayectoria de vida de los estudiantes en algunos ofician de refugio mientras para otros de campo de batalla. Por lo que comenzaremos indagando cómo se sienten los estudiantes en relación con la institución mediante algunos relatos que enmarcan lo mencionado por los estudiantes *"hace un año lo odiaba, porque no tenía amigos, era muy antisocial. Este año me gusta estar, porque tengo nuevos vínculos con otras personas y me siento cómoda" (Sofia01)*;

"para mi es la escapatoria a todos los problemas, porque estás con tus amigos, te reís" (Noelia08); "en clase más o menos, según igual qué profesor. Y en la institución me siento bien porque si bien en mi casa no tengo demasiada atención acá me tratan bien" (Patricia06);

"me siento mejor acá, siento que puedo expresarme mejor que en mi casa, porque siento que acá tengo más compañeros que me ayudan y en mi casa como que paso todo el día encerrada" (Eugenia06).

Parte de los estudiantes identifican sentirse a gusto en el centro educativo a causa de los vínculos que tienen dentro de la institución, en que identifican sentirse escuchados y acompañados. Por otra parte, se observa como en varias ocasiones los estudiantes se ven con la necesidad de comparar sus hogares con la institución y como se sienten en relación a cómo la pasan en sus casas En síntesis, podemos decir que la institución cumple un rol de encuentro con sus amistades, en donde tienen atención, se sienten tranquilos y seguros lo que nos hace pensar que la institución oficia como refugio de las problemáticas de sus hogares. Como se hizo referencia en el marco teórico, una de las necesidades más importantes para todo individuo es el sentirse integrado, escuchado, ser parte de un grupo, colectivo o comunidad, se instala una aspiración al

reconocimiento e inclusión (Viscardi y Alonso, 2013*)* necesidades que se ven potenciadas en la institución educativa.

Sin embargo, en simultáneo hubo estudiantes que manifestaron no sentirse cómodos con sus pares, lo que repercute en sus experiencias educativas y en cómo se sienten en relación con la institución

"no me llevo bien con mucha gente, me siento incómodo lo primero que hacen es putear o decir algo apenas hago algo" (Pablo05); "no me llevo con nadie son muy de hablar mucho y de hablar de otros temas que a mí no me interesan, hacen mucho relajo hablan de muchas cosas de mayores" (Lara01);

"yo a veces me siento incómoda porque llegó a la clase y es como que te miran y empiezan a hacer chistes, yo les dije que me incomodaban esos chistes, que no eran graciosos. Y ellos se justificaron diciendo "nosotros nos divertimos así" y se reían, ¿no se dan cuenta de lo incómodo que es? Dicen cosas sobre nuestros cuerpos, de nuestras madres o de las mujeres, es espantoso, con mis amigos me siento re bien, me divierto en la clase" (Leticia07);

"Agustina07: a mi lo que me molesta es más de los varones (...) es como que siempre apuntan, el cuerpo de la mujer, como que es el más grosero. Porque, por ejemplo, haces aunque sea un mínimo gesto, y ya te tratan "ahhh, ese cuerpo", y cosas así. Y sentís que tenés que esconder el cuerpo y me llaman plana y me critican. Leticia07: me incomoda estar sin la campera, porque siento que cuando me paro a dejar el cuaderno, me miran. Victoria07: yo empecé a venir con esto, -señala un suéter que tiene puesto- por eso mismo (...) cuando me voy a sacar la campera ya tengo miedo y me obligó a aguantar el calor, porque siento que sus miradas me queman la nuca. Si tengo ganas de sacarme la campera me fijo si están cerca porque no puedes estar tranquila (Diálogo entre las mujeres del grupo 7)"; "El año pasado había un compañero que gustaba de mí y me molestaba, se me encimaba mucho eso a mí me molesta, porque no me gusta mucho que me toquen sin mi permiso. Un día va y lo hace. Entonces yo me fui para mi casa y le dije a mi abuela, ella habló con el coordinador, yo esperaba mínimo que lo suspendieran, pero solo hablaron con sus padres" (Milagros04).

A pesar de que se resaltó en las entrevistas que hay estudiantes que con determinados compañeros y compañeras sienten afinidad y amistad; hay otros estudiantes con los que los entrevistados sienten que la convivencia se vuelve conflictiva. En las narraciones de los estudiantes se pueden identificar dos de los tres tipos de conflicto que surgen en las instituciones educativas que habíamos abarcado previamente en el marco teórico de la mano de Carmona, Castillón, y Gutiérrez (2020) que son el acoso escolar y el acoso sexual.

Simultáneamente, se observa que el diálogo entre los estudiantes se encuentra rodeado de episodios de discriminación, denigración, exclusión e insultos diálogos que pasan a ser parte de su cotidianidad. Lo que apoya a Mutchinick (2010), quien subraya que la experiencia escolar, así como la cotidianeidad de los estudiantes, se encuentra traspasada por la violencia.

Por su parte, del relato de las estudiantes del grupo 07 resalta que se hace referencia que las estudiantes se ven con la obligación de utilizar más abrigo como mecanismo de protección para evitar recibir

acoso sexual por parte de sus compañeros. En el relato, de Milagros04 las estudiantes del grupo entrevistado número 07 se confirma, como se mencionó previamente, uno de los tipos de conflictos clasificados por Carmona, Castillón y Gutiérrez (2020) que es el acoso sexual en el aula desde los adolescentes masculinos hacia sus compañeras mujeres, "este tipo de conflicto se observa cuando los mismos hablan en doble sentido, hacen insinuaciones sexuales, se tocan los genitales, etc, como una forma de fortaleza, superioridad y dominación ante el mismo sexo y de atracción sexual hacia el sexo opuesto" (p.99). Se puede deducir a través de los relatos que los estudiantes se encontraban experimentando a causa de estas situaciones relatadas sentimientos de temor, dolor, angustia, soledad, incomodidad, autoestima baja e impotencia. Kaplan (2017) desarrolla en su obra que la humillación está vinculada a las experiencias emocionales dolorosas que los estudiantes vivencian, que no solo se manifiestan en lo que dicen a través del lenguaje verbal sino también de los silencios y el lenguaje corporal resultado de mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica. Los insultos y burlas contienen una eficacia simbólica en denigrar o rebajar al otro (p.123). Lo expuesto por los estudiantes y autores nos da el indicio de que la convivencia entre los estudiantes tiene un rol importante en cómo los mismos se vinculan con el centro educativo y cómo se desarrolla su trayectoria educativa.

Así mismo, se vislumbra que la institución no toma un rol activo para acabar con la sistematización de agresiones con las que se vinculan los estudiantes, ya que los mismos manifiestan que cuando denuncian los hechos la institución actuaba dando advertencias, lo que causa que los estudiantes no se sientan respaldados por lo que en muchos casos deciden dejar de denunciar dichas secuencias para evitar "causar problemas". Esto se pudo observar en más de una ocasión en el transcurso de las entrevistas.

Por otra parte, hay quienes expusieron no sentirse cómodos por algunas normas de la institución o por la currícula *"La verdad que nunca vengo no me gustan las materias, pero me siento bien en la UTU la verdad" (Lorena06).* Se siente en esta cita una contradicción por parte de la entrevistada la que manifiesta gustarle ir a la UTU, sin embargo, las materias que se encuentran en la currícula la desaniman a asistir a la institución decidiendo así no asistir a pesar de que es un lugar donde se siente bien. Es aquí que podemos reconocer el tipo de conflicto que describen Carmona, Castillón y Gutiérrez (2020) que surge en los centros educativos que se encuentra vinculado a la disciplina, el absentismo y abandono.

Así mismo, hay quien relata que *"a veces se siente como una cárcel porque haces cualquier cosa y ya te gritasen un lugar donde te sentís muy encarcelado. No podes hacer nada porque ya te suspenden"* (Victoria07).

Lo que coincide con lo expresado por Cristóforo, et al (2017) quien menciona que el sistema educativo se transforma como una especie de "cárcel" en la que hay una búsqueda del orden que es entendido como una disciplina en la que las restricciones se catalogan como disciplinan y el conocimiento y los vínculos se ve reemplazado por la burocracia y control.

Por otra parte, se indagó el significado que le remiten los estudiantes a la institución y el ir a la misma: *"estudiá ¿sabes cómo te deja la cara tu padre si no?" (Florencia02);*

"si vos no venís al liceo, de grande no tenes futuro, en el liceo te enseñan cosas para que de grande tengas buen trabajo" (Sebastian03); "para mi la UTU es importante, yo quiero tener plata cuando sea grande, quiero viajar mucho, quiero ser una persona que viaje, quiero lo que se llama vida, Entonces para mí, la UTU es demasiado, es una enorme oportunidad. Es un paso hacia mi futuro que tengo planeado" (Veronica04) .

A pesar de que la institución y las normas sociales exigen la obligatoriedad de asistencia a la institución, los padres también se la exigen a los estudiantes en el que resaltó el caso particular de Florencia02, quien manifiesta que en su hogar si no asistiera a la institución puede recibir represalias físicas por parte de su padre. Hay quienes muestran proyectos y metas donde ven la institución como un medio para un "mejor" futuro que asegure la estabilidad e independencia económica. En referencia a lo mencionado, resaltó el caso de Veronica04 quien ve la institución como el medio para tener una vida, lo que nos hace pensar que considera que su vida actual no es como tal. Por otra parte, la no asistencia a una institución educativa es percibida como causante de no tener un futuro. Por lo cual, en la mayoría de los casos, cuando se les consultaba sobre si habían pensado abandonar la educación formal nos encontrábamos con una firme negativa.

Vinculación e interacción entre los estudiantes y sus referentes en el centro educativo

Para comprender las diferentes formas de vincular a los estudiantes con sus referentes en primera instancia se les consultó a los estudiantes cómo se llevaban con el coordinador de la institución quien oficia como una especie de director de la misma. Resultó que los consultados concordaron por una nimiedad que se llevaban bien con el mismo, quien consideraban como una buena persona.

Sin embargo, esta no es la misma reacción que nos encontramos al momento de indagar cómo se vinculan con los docentes *"si me hablas de ciencia física y matemática me voy a la ruina, pero después con los otros nos llevamos bien, la de ciencia física no es mala, pobre, y explica bien, solo que es muy estricta y nuestra clase no es muy buena, mientras que a la de matemática no le entendemos nada" (Julieta02);*

"ciencia física horrible, pal culo no soporto a la de ciencia física, la de matemática no es tan bruja, lo que pasa es que la materia es una mierda" (Lucas02);

"desde que arrancó el año tenemos problema con el de inglés en esta UTU sin importar qué hagan los estudiantes, no se permite gritar, y el profesor nos grita, nos exige demasiado, lo hablamos con el director y el profesor y él sigue sin entender" (Julian05);

"Noelia08: tuvimos muchos problemas con inglés nos falta el respeto a nosotros y nos grita, Milena08: a una compañera le dijo, toma el chupete y anda a la escuela, solo por pararse. Esteban08: a mi me paró en la calle y me empezó a acosar, lo hable con mi madre y apenas pueda va a venir a hablar con el director. Lo que pasó fue que yo estaba en la calle caminando, escuchando un audio, y no me había dado

cuenta que él me estaba gritando y había seguido de largo, él me siguió un poco, hasta que lo escuché y me di la vuelta. Me llamó y me dijo que quería hablar conmigo, le dije que en realidad no se podía hacer eso, que las cosas que se hablaban de profesor a alumno se hablaban en la UTU, y me dijo que no que quería dejar las cosas claras. Pero todo lo que hablamos en la calle, ya lo habíamos hablado acá en la UTU. Yo estaba parado y él cada vez se me acercaba más y siempre me tocaba el hombro, y se acercaba cada vez más y yo me alejaba. Hasta que encontré la manera de poder decirle que me tenía que ir."

Dicho alumno a su vez, en la entrevista denunció sentir discriminación por parte del mismo docente de inglés por el que se sintió acosado, donde relata: *"mis experiencias son básicamente del profesor de inglés. Yo estaba sentado y estábamos hablando sobre los pronombres, SHE y HE, y el profesor preguntó si yo era SHE o HE, y le dije que era HE, él. Y él me seguía porfiando que yo no era así, que yo era SHE y yo le decía que no. Hasta se fijó en la libreta de la lista, diciéndome que no. Le dije, soy hombre, me llamo Esteban y me dice no, acá no dice Esteban, dice otra cosa. Y yo le expliqué el tema y me seguía porfiando, y fue exactamente el mismo día de mi cumpleaños. Y eso un poquito me puso de malhumor" (Esteban08).*

Se puede observar que en los entrevistados se repiten las "quejas" por los mismos docentes de Matemáticas, Ciencia Física e Inglés, materias que más suelen costar a los estudiantes. A su vez, se puede observar que hay estudiantes que no respetan la autoridad del docente como tal y deciden traspasarla mediante insultos hacia los mismos.

Sin embargo, llama la atención en los relatos las repetidas denuncias hacia el docente de inglés de parte de los estudiantes de los diferentes cursos quienes según el relato reiterado de los mismos tiene como modus operandi comunicarse con ellos mediante gritos, humillaciones, al punto de llegar a acosar a un alumno fuera y dentro de la institución donde se puede detectar abuso de poder por parte del docente. Debido a que en su actuar, se puede observar cómo cruzó los límites impuestos por la institución y el estudiante al abordarlo fuera de la institución y sobrepasar su espacio personal como también se observó como en otra ocasión según lo relatado por el estudiante no respeto y decidió ignorar su identidad de género, por lo que podemos interpretar que el docente culmina cruzando los límites que existen marcados socialmente y reglamentariamente a la hora de cumplir un rol de docente en la institución. Hernández Arriaza y Prieto Ursúa (2018) mencionan que "existe evidencia del impacto de las relaciones entre el profesorado y el alumnado de un aula (Bacete, Coll, Casares, y Perrin, 2014) y la buena calidad de las relaciones entre profesores y alumnos se relaciona con una mejor respuesta a las necesidades de desarrollo de los niños (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme, y Maes, 2008) (...) en algunas situaciones, el rol del profesor como agente protector no se cumple y se dan abusos de poder y otras formas de maltrato psicológico que afectan al bienestar emocional del alumno (...). Esto sucede cuando se pone énfasis en el desequilibrio que se produce cuando el profesor utiliza su posición de poder de forma abusiva para castigar, manipular o denigrar a un estudiante, causando un sufrimiento emocional considerable que va más allá de los métodos disciplinarios que se entienden como razonables" (p.59).

RACISMO

En este apartado nos enfocamos en indagar qué percepción e interpretación tienen los estudiantes sobre el racismo en Uruguay mediante sus vivencias y experiencias y nos estaremos apoyando en las informantes entrevistadas para ahondar más en el fenómeno. Cuando se realizaron las entrevistas a los estudiantes se les consultó si habían sido víctimas de racismo, si habían presenciado manifestaciones racistas y si creen que el racismo existe en Uruguay, se puede observar en la tabla 1.3 que se encuentra en el ANEXO I.

De los veinticuatro estudiantes, cuatro manifestaron haber sido víctimas de racismo mientras que 17 estudiantes indicaron que habían presenciado manifestaciones racistas. Por último, 18 estudiantes expresaron creer que en Uruguay hay racismo. Cabe aclarar que, de los veinticuatro estudiantes, hubo cuatro entrevistados que no respondieron estas preguntas porque la entrevista fue interrumpida y no se pudo retomar.

Se ha podido observar en las entrevistas que el tema del racismo no es un tema que salga con sus amigos, sin embargo, se contempló de que sí es un tema que ha surgido en sus hogares, "*mamá me dijo siempre, vos cuando conozcas a una persona morocha, no le tenes que decir, ah sos morocho, o cosas así. Vos siempre tenes que tenerle respeto a las demás personas, porque a vos no te gustaría que vengan y te digan, 'ah fea (...)' me han enseñado que no importa el color de la persona" (Agustina07).*

En este caso, se observa que la problemática es un tema que se ha discutido en este hogar, sin embargo, se ve cómo la palabra morocho es tomada de forma despectiva y como sinónimo de *fea* debido a que lo pone como ejemplo de algo que no tiene que decir porque a ella no le gustaría que le digan, a pesar de eso, se ve cómo la madre de la estudiante le ha querido marcar que no debe hacerlo para no lastimar a una persona racializada.

"En mi familia ha salido el tema del racismo debido a que a mí me gustaba un guris que era morocho, y uno de mis familiares empezó a decir que yo no tenía que salir ni que gustar de un botija negro y eso me hizo sentir incómoda, porque a mí el tipo de piel no me importa a la hora de gustarme alguien, mi madre me hizo ahí acuerdo que no importa el color de piel o los defectos que tenga la persona, importa solamente si vos lo querés o no y mi abuela me dice lo mismo" (Lara01).

Por otra parte, se identifica el rol primordial que las familias juegan en la formación de conocimiento sobre la problemática, debido a que en estos casos se observa cómo la visión de estas influye al pensamiento de los estudiantes sobre el tema.

A la hora de consultar si hablaban de racismo con sus amigos se resaltó el siguiente diálogo: "*Milena08: según, porque si hablas ya te empiezan a decir cosas; Noelia08: como que te juzgan por lo que piensas a veces también; Esteban08: sí, o porque no están bien informados de un tema, y piensan que tienen la razón, pero en realidad no, porque por ejemplo vos estás informado y la otra persona no, y te discute a morir".* Se puede distinguir cómo deciden evadir el tema o tienen cuidado con quien lo hablan ya que consideran que no todos están abiertos a dialogar sobre el siguiente sin juzgar y para no generar conflicto prefieren callar y no expresar lo que piensan de la problemática.

Así mismo, cuando se les consultó sobre sus opiniones sobre el racismo en Uruguay salieron los siguientes relatos, *"Matias07: hay racismo, pero más en Estados Unidos, más que acá. Acá creo que hay pero poquito; Agustina07: en Estados Unidos matan a alguien porque es negro."*

Se encontró en este caso más conciencia del racismo en otros países que en el nuestro, sobre todo en Estados Unidos. Esto se cree que es debido a la masividad de información sobre el racismo de Estados Unidos que nos llega por medio de películas y los medios de comunicación, poniéndolo en el foco como un país racista. Por lo que cuando se habla de racismo es natural que salga dicho país como ejemplo, sin embargo, esto ha hecho que las personas crean que al no ser visible el racismo en sus países/comunidades como en Estados Unidos, no hay racismo. No obstante, esto no significa que porque las personas no lo perciban y lo tengan naturalizado -como se ha presentado en la investigación- no exista el racismo en dichos países, sino que se podría pensar que en realidad los colectivos afrodescendientes de las comunidades no han tenido el espacio de denuncia pertinente para el racismo que vivencian las personas racializadas como sí lo han tenido en Estados Unidos con el movimiento "black lives matter".

También aparecieron análisis como los siguientes, *"Pablo05: actualmente no existe tanta discriminación racial en Uruguay; Julian05: lo mismo, antes había menos gente de otros países, pero ahora que vienen muchos brasileños y todo eso no hay mucho, exceptuando alguna excepción los tiempos pasaron, ya como que está más acostumbrada la gente y no hay pensamientos muy diferentes, además de que ahora no es tan disminuida esta población, sino que es mucho más".*

Hay estudiantes que observan que en Uruguay no hay tanta discriminación a consecuencia de que se ha ampliado la migración en nuestro país, llevando a que las personas no tengan pensamientos diferentes y estén más acostumbradas a la diversidad étnica, sin embargo, se ha podido comprobar a lo largo de la investigación que "se mantiene el racismo en Uruguay desde la percepción de una construcción de la sociedad, la que se manifiesta como justificación sobre la desigualdad de la relación de poder que se mantiene sobre los colectivos afrodescendientes, donde existe una relación a través del dominio de unos sobre los otros (Rorra,2015)".

Sin embargo, también salió lo siguiente: *"Esteban08: creo que existe bastante racismo en Uruguay; Milena08: hay gente que todavía no entiende que estamos en el siglo XXI y el racismo ya no debería ser un problema, y hay mucha gente racista, mucha gente. Que no entienden que estamos en el siglo XXI y el racismo ya no da."* En estas tres últimas citas, se observa una variedad de experiencias y miradas sobre la problemática, donde hay quienes perciben mayor racismo que otros en la sociedad uruguaya, mientras que hay quienes apenas lo perciben. Es interesante observar que a pesar de que pasen en el mismo espacio la mayor parte de su tiempo, sus experiencias con la problemática varían, haciendo que sus perspectivas difieran una con otra.

En las entrevistas se percibió que los estudiantes tienen posturas firmes sobre el tema y se encuentra un consenso entre todos los estudiantes donde expresan sentirse molestos o enojados con la existencia del racismo, el cual no le ven el sentido debido a que *"Esteban08: para mí, no hay un color en específico por el*

que discriminar. Todos somos iguales, no importa el color de piel; Noelia08: no hay diferentes razas, porque la raza es la humana y el color de piel no tiene nada que ver"; está "muy mal, porque es terrible que te hagan esas cosas, se siente muy feo. Y saber que le hacen eso a alguien más también es horrible" (Julieta01).

Como forma de cierre, se seleccionó el siguiente fragmento de la entrevista de Lourdes en representación a las declaraciones de las referentes sobre el racismo, quien expresa qué es y cómo actúa el racismo en nuestra sociedad mediante su conocimiento y experiencia

"es una experiencia colectiva, no es una ofensa personal. No es porque seas Lourdes, ni Marianela ni Amandita, y cuando entiendes eso la vida se te hace más simple porque comprendes que no sos vos, que no hiciste mal, sino que es una cuestión que tiene que ver con otros, cuando comprendes que es algo que te trasciende te sientes aliviado. Cuando trabajamos con jóvenes y vemos que se dan cuenta que sus padres, abuelos y los padres de éstos fueron pobres quienes no pudieron estudiar para ir a trabajar, se sienten más aliviados porque comprenden que hay una cuestión de racismo estructural (...). Cuando sos negro, las personas te dicen "ah, bo, negra, mira, escúchame", nadie te dice "vos sos afrodescendiente", tampoco te llaman por tu nombre. Y cuando le dices a alguien que es racista enseguida te dicen "ah, pero si yo tengo un amigo negro ¿cómo voy a ser racista yo?". Ahí tienes la referencia de cómo es una sociedad construida desde el racismo en sus cimientos, por lo que las instituciones son racistas debido a que son un calco de la sociedad. Una de las primeras cuestiones que hay en relación con el racismo es que no es fácil probarlo y siempre queda en un lugar medio de subjetividad, "me miró de tal manera" en el te dijo, no te dijo. El racismo no es tan evidente, hay miradas, gestos, hay preguntas." (Referente: Lourdes).

En síntesis, Lourdes indica que el racismo es colectivo, no singular y una vez que la persona que vivencia el mismo lo comprende, se siente aliviado ya que entiende que no es un problema que tenga él sino el otro. Lourdes manifiesta que el racismo estructural está arraigado en la sociedad ya que viene de generaciones en el que la persona que lo sufre es pobre y tuvo que salir a temprana edad a trabajar. Por lo que se traspasa de una generación a otra en el que se ve que las personas que lo sufren son pobres, sin estudios la misma afirma que el racismo es difícil de comprobar debido a que no siempre es claro para la sociedad, debido a que hay miradas, acciones, gestos que no son visibles para todos ni dejan marcas visibles como para comprobar.

LOS CENTROS EDUCATIVOS ¿SON ESPACIOS RACISTAS?

Como cierre, en este apartado de análisis indagaremos e interpretaremos las experiencias y perspectivas de los estudiantes del CEA N° 200 de Manga sobre el racismo en el centro educativo y cómo afecta ser víctima de racismo en el recorrido educativo según las referentes. Para ello, se inició indagando sobre cómo se trata el tema del racismo en el centro educativo con el fin de saber qué base tienen los estudiantes a través del centro educativo sobre la problemática.

Mediante las entrevistas se observó que la temática en los tres diferentes grados fue abarcada una vez en la clase de sexualidad desde

"la discriminación, sobre el racismo, discriminación por la sexualidad y también por la violencia" (Milena08).

Por lo que nos da el indicio de que la problemática no es abordada adecuadamente en el centro educativo ni tampoco la historicidad de la población afro-uruguaya, ya que se percibió que solo se habla del racismo y una sola vez en los tres años que se encontraban en la institución. Se podría pensar que hay un sesgo de conocimiento en dichos adolescentes debido a que no cuentan la historia completa, pero esto no es solo en dicha institución, según los informantes especializados en la problemática.

Debido a que en la currícula de enseñanza educativa se habla de las personas afrodescendientes *"desde una visión sesgada eurocéntrica racista excluyente y exotizante, también no se profundiza en el pensamiento crítico sobre procesos históricos y procesos actuales del racismo. Y por lo tanto es reproductora de los mecanismos de protección al racismo y sus consecuencias" (Referente Fernanda).*

Este sesgo comienza en la educación del docente debido a que *"la carrera docente tiene escasas horas sobre el tema del racismo, en algunos lugares hay algunos programas que tocan un poco el tema, pero son los mínimos por eso depende del docente si decide indagar sobre el tema y abordarlo en clase" (Referente Lourdes).*

En la educación formal las personas afro-uruguayas aparecen "como sujetos no contemporáneos" porque después de la abolición de la esclavitud desaparecemos y aparecemos en las festividades en carnaval, atrás de algún tambor, siempre mediante la mirada exotizante" (Referente Fernanda).

Finalmente, retomando lo planteado en el marco teórico, Palermo (2008) declara que las instituciones educativas no se encuentran preparadas para abordar temas de los orígenes, situación actual y discriminación racial hacia el colectivo afro-uruguayo provocando que haya docentes que retroalimentan los estereotipos raciales mediante la currícula, que carece de un adecuado modelo étnico cultural. Al existir una repetición del modelo ideológico racista sin un cuestionamiento critico tiene como consecuencia, que el colectivo vea a la educación como el medio para ascender socialmente, que exista rechazo repetitivo del patrimonio cultural llevando a la vulneravilización del individuo, englobando las actitudes de discriminación en sus consecuencias económicas, las cuales no son percibidas como consecuencias de la discriminación racial. Por lo que, termina impactando en el individuo debido a su pertenencia a los sectores más vulnerables de la población y a la exposición constante que vivencias en relación con las discriminaciones múltiples y de carácter estructural.

Por otra parte, teniendo en cuenta como se abarca la problemática en la educación uruguaya, se investigó si los estudiantes habían sido víctimas del racismo en su recorrido educativo, fue ahí que surgieron los siguientes relatos,

"Una vez estaba con una compañera que es de este salón también y me empezaron a decir cosas porque no me iba otro salón que había otra chica morocha y estaba en otro salón y me dijeron que ¿por qué estaban conmigo en clase? si yo era morocha y ellas eran blancas" (Lorena06).

Se puede observar en este relato cómo mediante la discriminación racial se busca segregar a quien consideran diferente y cómo se la busca categorizar y excluir de la clase por no ser blanca. Entendemos la discriminación como una práctica social dirigida a la exclusión de quien es catalogado como diferente, que descansa en la base de la alteridad en términos de negatividad. La inferioridad del otro se evidencia en prácticas y discursos mediante se estigmatiza al grupo, conservando un trato diferencial de humillación y exclusión, la otredad no solo representa la diferencia sino el peligro, la ignorancia, el salvajismo (Mutchinick, 2010 citando a Edelstein, 1998).

"He sentido demasiado racismo en la escuela y UTU hasta el punto de querer literalmente irme y no volver nunca más. Por ejemplo, a principios de año de segundo me hacían bromas "ay negra, esto" o cuando me soltaba el pelo para atarme, me decían motuda y no solo una persona, se reía toda la clase. Entonces ese tipo de cosas me hace no querer volver. También tenía un compañero que él me decía negra, mugrienta, no te bañas, no te peinas y eso me molestaba porque yo tardo máximo 20 minutos para peinarme antes de venir, para ellos los negros no se bañan. Yo no entiendo, yo me baño. Otra cosa que me hacen es que todo el mundo me quiere tocar el pelo y me da asco, antes no me lo tocaban, pero me decían apodos como esponja de aluminio ahora, me lo viven tocando" (Veronica04).

"El año pasado unos compañeros a veces, no me lo decían directamente, pero se referían a mi piel, porque como soy más morochita. Se referían a mi piel y no me gusta, porque es la piel de cada uno y no elegimos. Y aparte no está mal ser de un color distinto, es horrible que se burlen de eso "(Victoria07)

Se contempla en los relatos la existencia de racismo del cuerpo debido a que la agresión suele estar vinculada a la discriminación por la piel, el pelo, los rasgos fenotípicos que se marcan en el cuerpo. Se ve al sujeto racializado que es considerado diferente a la "norma" como exótico, en el que la norma cree tener derecho de humillarlos, de tener el derecho de tocar el pelo porque es diferente al suyo, de agredir e insultar. De acuerdo con Kaplan (2017) el racismo del cuerpo se puede percibir en las interacciones escolares, cuando un grupo de estudiantes se creen superiores subestimando a los otros a quienes consideran de menor valor social. Es ahí, cuando la piel socializada actúa bajo una matriz de segregación que incide en los procesos de exclusión, en el que se le niega la subjetividad de quien es visto como diferente, a quien tiene una piel que no se encuentre socialmente aceptada, causando un dolor social. Quienes se consideran mejores son quienes se ocupan de inferiorizar a quienes no cumplen con la piel legitimada. El ser el cuerpo social y no solamente biológico la corporalidad y el afecto están estrechamente vinculadas ya que no existe uno sin el otro. Por ende, el cuerpo, que abarca la piel, los rasgos faciales, el cabello, la talla y tatuajes se encuentra sometido a ser utilizado como justificativo para generar conflictos y discriminación en las interacciones de los estudiantes en los centros educativos.

Mediante las entrevistas se observó que quienes manifestaron ser víctimas de racismo o relataron alguna situación racista que hayan sufrido fueron mujeres. Ninguno de los varones entrevistados notificó ni relató alguna situación en la que vivenciaran discriminación racial.

Por otra parte, hay estudiantes que identificaron ser testigos de actos racistas en su recorrido educativo *"en la escuela cuando era chica en la hora del recreo vi que un par de gurises que eran blancos con ojos azules rubios estaban molestando a una gurisita que era morocha y tenía el pelo con rulos grandes. La molestaban y le decían negra motuda, la empujaban, la pechaban con el brazo. Yo fui y le dije a la maestra y las maestras los rezongó, pero los gurises la seguían molestando igual, entonces fui yo y les pegue a los gurises" (Julieta01);*

"ahora he visto en la UTU como que tratan el racismo de una manera amigable, por decir de una manera como que lo normalizan un ejemplo, a los que son muy morenos les dicen como apodos negros y esas cosas, amigable. Como que lo normalizan a veces yo creo que es más bien discriminación, porque si no es alguien que queres mucho, no le vas a decir negro" (Julian05).

Se puede observar cómo el discurso racista está impregnado en los adolescentes como forma de dañar al otro como se ha señalado anteriormente, mientras que otros son conscientes de lo incorrecto que eso está por lo que buscan notificar a quienes ven como autoridad, pero al no percibir un cambio en quien se posiciona como dominante buscan frenar la agresión a través de más violencia ya que no ven otra forma de frenar la misma. Por lo que es necesario que las instituciones realicen otro tipo de atención y de acción contra la discriminación debido a que estás cargan con una gran variación de exclusiones y marginaciones (Dussel, 2015 citado en Nuñez, Litichever y Fridman, 2019). Reafirmando lo previo se puedo contemplar cómo hay una conciencia en algunos adolescentes sobre el daño que causa la discriminación racial al identificar dichos actos naturalizados y al estar en contra de estos. Esta conciencia la podemos acreditar a la familia o a charlas con diferentes personas y/o búsqueda de información independiente pero no a la institución. Esto hace que nos cuestionemos ¿cuántas otras cosas tendremos naturalizadas del racismo que, hoy en día con la información que tenemos quienes indagamos y nos informamos, todavía no vemos?

Como se pudo apreciar en las experiencias de los estudiantes y la bibliografía consultada *"las primeras dificultades con las que se encuentra el sujeto racializado es con el rechazo, el aislamiento, la soledad y levantarse todos los días para poder jugar con los amiguitos y que le digan "negro" e ir a la escuela todos los días a pesar de las circunstancias, donde sentís el aislamiento a consecuencia de la discriminación, en que si sos el último que invitan, sos el último con el que juegan y el ultimo que en gimnasia eligen porque siempre te remarcaron que eres diferente" (Referente Susana). "La exclusión social es el peor de los flagelos, por ende, el racismo es el peor de los flagelos (Referente Verónica Villagra)."*

Ahora, ¿esto qué causa en los estudiantes? *"los comentarios me hacían sentir mal, que no valía nada y me hacían sentir que era insuficiente (...) antes no me gustaba ser una persona de color, no me gustaba. Las otras personas te hacen sentir que no está bien" (Veronica04);"No hablo con mucha gente y no me gusta juntarme por miedo a que me vuelvan a criticar otra vez y me hace sentir triste, diferente a los demás, porque no me tratan como a todas las personas, no me tratan como alguien normal" (Julieta01)*. De acuerdo con lo planteado por Rorra (2015) el sujeto que vivencia el racismo siente una profunda ofensa, humillación, vergüenza y dolor. A consecuencia de que el racismo niega su derecho de ser considerado totalmente humano,

es por ello, que quienes padecen el racismo son los mejores situados para saber o decidir si una acción o comentario es racista o no.

Lo que nos hace cuestionar, si constantemente sos denigrado en diferentes escalas de la vida cotidiana, como por el hecho de ser y existir, ¿cómo esto puede influenciar en las interacciones, decisiones, carácter, y roles de las personas?

Mediante la experiencia de los referentes, "*que un joven reciba racismo en su recorrido educativo puede tener dos caminos. El primero que se retraiga, con lo cual eso es lo peor que te puede pasar porque te quedas. No en vano es que la mayoría no terminan el liceo, si bien también otros adolescentes no terminan el ciclo básico en la población afrodescendiente esto es aún mayor. Entonces, ¿esto en qué ocasión? volvés a tu círculo y ahí sale el tema de la pobreza y de la delincuencia, de alguna manera pasas a estar en la calle y pasas a estar con pensamientos negativos que no te ayudan para nada y te cortas tu ciclo de aprendizaje, ¿qué puedes hacer? ¿Conseguir los peores trabajos y además el sufrimiento? Si no pudiste romper ese círculo de que no vales nada y que sos un negro y quedas como clasificado que no sos una persona entonces eso es lo peor que te puede pasar. Otra opción es que te puedas separar de las circunstancias y fortalecerte. Para eso la familia es fundamental porque si es un grupo familiar que está muy dañado poco van a poder hacer. El trabajo con la familia tendría que ser algo muy cercano como para ayudar a mejorar la autoestima, ayudar a comprender esta situación que viven" (Referente Susana)*.

Como se pudo percibir en las entrevistas con los estudiantes, la familia hace un diferencial en cómo se percibe el racismo y cómo el sujeto racializado lo vivencia, debido a que el rol de la institución educativa en dicha problemática es inexistente. A su vez, lo mencionado por la referente Susana sobre que hay ocasiones en el que el sujeto busca alejarse de sus pares como mecanismo de protección es algo que se observó en la última cita de Julieta01, quien expresa que ha decidido aislarse por miedo de que la agredan verbalmente. Lo que es alarmante ya que puede llevar a que la misma se desvincule de la educación formal como forma de protección o por la creencia de que no es un sitio en que deba o tenga que estar por la falta de representación y constante discriminación racial lo que perjudicaría su experiencia y recorrido educativo lo que ocasiona consecuencias negativas en sus diversas esferas de vida.

DISCUSIÓN

Para iniciar con los hallazgos relacionados con los objetivos y preguntas planteadas comenzaremos mencionando que como se hizo referencia en el contexto de la institución en la introducción del análisis, quienes asisten al centro educativo provienen de hogares de contexto crítico, por ende, son estudiantes que en sus cotidianidades familiares vivencian diversas dificultades socioeconómicas sumadas a las situaciones de racismo que sufren en su recorrido educativo. Lo que apoya lo mencionado por Scuro (2008) quien expresa que en Uruguay existe una sociedad discriminadora en la que los afrodescendientes sufren discriminación de forma personal y directa al igual que segregación estructural dando como resultado a que sufran condiciones de pobreza.

Por otra parte, en ingreso del trabajo de campo se pudo observar que al indagar sobre cómo se autoperciben étnica-racialmente los estudiantes del centro educativo CEA Nº 200 de Manga, algunos no tenían una autopercepción étnica racial definida, sino que se encontraban en plena construcción de la misma. En el que se pudo percibir mediante la experiencia de los estudiantes, referentes y el marco teórico el rol fundamental que cumple la institución educativa al ser un centro socializador en el que los estudiantes comienzan a ser testigos de cómo son percibidos por los otros mediante sus interacciones lo que influye en la construcción de sus identidades. A su vez, se pudo apreciar que algunos estudiantes no contaban con conocimiento sobre qué nos referimos ante la pregunta sobre de autopercepción étnico-racial, lo que nos indica que no se encontraban familiarizados con la misma.

A la par, se pudo comprender mediante la información recabada la importancia de que en los registros administrativos se agregue la pregunta sobre la autopercepción étnico-racial ya que llevaría a reconocer el derecho de la identidad de los diferentes colectivos étnicos-raciales en Uruguay. A su vez, la existencia de la pregunta en los registros administrativos facilita información sobre la situación socioeconómica de dichos colectivos en nuestro país.

Al indagar sobre el significado de la institución educativa para los estudiantes, se encontró que algunos la perciben como un espacio de encuentro con sus amigos donde se distraen de la cotidianidad de sus hogares, lo que les genera tranquilidad y satisfacción. Mientras que otros manifestaron percibir la institución como una cárcel llena de normas que limitan sus deseos y libertades.

Sin embargo, también hubo quienes veían la institución como el espacio donde convivían con quienes los hostigan, humillan, se peleaban y en donde debían esconder sus cuerpos para no sufrir acoso sexual por parte de sus compañeros. Para algunos, era el lugar en donde su corporalidad era racializada y juzgada por no cumplir los estándares legitimados socialmente. Esto apoya lo planteado por Carmona, Castillón y Gutiérrez (2020), quienes interpretan que el conflicto se encuentra de manera repetitiva y cotidiana en la convivencia educativa. Sin embargo, este conflicto en ocasiones desemboca en violencia como es el caso de algunas experiencias transmitidas por los estudiantes. Por lo que Mutchinick (2010) enfatiza en que la experiencia escolar y la cotidianeidad de los estudiantes, se encuentra traspasada por la violencia.

Por ende, se pudo observar y comprender que los adolescentes se vinculan con algunos mediante el conflicto, estigmatización y discriminación y con otros mediante la compañía, la escucha y el apoyo. Estás formas de convivencias tienen un rol esencial en cómo perciben al centro educativo y resultan sus experiencias educativas. Esto confirma lo expresado por Viscardi y Alonso (2013) quienes interpretan que la convivencia es el reconocimiento del vínculo con un otro en el que la institución oficia como un espacio social en que las relaciones interpersonales se encuentran traspasadas por los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estos procesos participan de la construcción de la identidad personal y social de los estudiantes mediante su experiencia educativa.

Mientras que en la investigación podemos advertir que los estudiantes se vinculan con los docentes y referentes de forma cordial, salvo en algunos casos, en donde los estudiantes no respetan la autoridad del

docente ya que lo ven como objetos de insultos y burlas y en otros casos en el que es el docente quien sobre pasa los limites docente - alumno en el que se relaciona mediante la discriminación, acoso, humillación y gritos. Este caso lo podemos asociar a lo planteado por Hernández Arriaza y Prieto Ursúa (2018) quienes indican que hay situaciones en el que el rol del profesor como cuidador/protector no se cumple y se dan abusos de poder y formas de maltrato psicológico que afectan emocionalmente al estudiante. Estás formas pueden ser mediante el castigo abusivo, manipulación y denigración.

Por su parte, al indagar sobre la percepción de los estudiantes en relación de la problemática del racismo en Uruguay, se encontró que sus relatos y posturas están fuertemente influenciadas por el pensamiento y creencias de sus familias. No obstante, el racismo no es un tema que se discuta frecuentemente con sus amigos ni que se debate en todas las familias.

En cuanto a la existencia del racismo en Uruguay, la mayoría de los estudiantes reconocieron su presencia en el país e identificaron haber sido testigos de manifestaciones racistas en el centro educativo y/o en los espacios que frecuentan. En relación al racismo en la institución, se concluyó que en el CEA Nº 200 de Manga existen manifestaciones racistas mediante la interacción de los estudiantes, la falta de información y abordaje sobre la problemática en las materias y talleres, en la inexistente referencia de la contribución de la población afro-uruguaya a la historia y cultura de nuestro país. Lo que nos permite afirmar que la institución educativa indagada es una institución reproductora de racismo que no cuenta con protocolos efectivos que se ocupen en reducir o eliminar las manifestaciones racistas que se desarrollan en la misma. Lo observado apoya lo citado en el marco teórico de Unda, Mayer y Llanos (2015) quienes interpretan que el racismo en los centros educativos no solo se produce mediante la convivencia entre los estudiantes, sino que éste coexiste con el racismo institucionalizado en el que se niega la historia ancestral y milenaria de quienes asisten a la institución.

Como forma de reflexión, ¿cómo influye para un estudiante de identidad étnica-racial afro que no existan representaciones positivas sobre personas de su etnia en la currícula educativa que se le enseña? ¿cómo esto influye en su construcción de identidad? Mediante lo expuesto en la investigación, podríamos concluir que el sesgo de información sobre la población afro uruguayas y la falta de herramientas para combatir el racismo obstaculiza a las personas racializadas en su trayectoria educativa, construcción de identidad e interacción con sus pares.

Por otra parte, pudimos contemplar a lo largo de la investigación que las personas que sufren racismo en su recorrido educativo percibieron sentimientos de humillación y denigración llevándolos a sentirse como sujetos sin valor, insuficientes y con baja autoestima. Lo que apoya la teoría del reconocimiento de Honneth (1997) planteada con anterioridad en el que el sujeto necesita ser reconocido por los otros para sentirse como sujeto de valor y capacidad. Por el contrario, el racismo no concibe al sujeto racializado como persona de valor ni con capacidad llevando a que el mismo tenga sentimientos de menosprecio, desvalorización y carente de autoestima.

Mediante la investigación planteada podemos pensar que la educación uruguaya no está estructurada para contemplar a quienes sufren el racismo estructural y escolar, por ende, los estudiantes según las informantes consultadas se ven con la necesidad de desvincularse de la educación formal para ingresar a temprana edad al mercado laboral con la finalidad de poder cubrir sus necesidades básicas ya que las instituciones educativas no contemplan sus realidades.

Como cierre, realizaremos una serie de recomendaciones en base a lo hallado a lo largo de la investigación. En donde sugerimos que se incluya en los registros administrativos la pregunta de autopercepción étnica-racial como forma de reconocimiento de las diversas identidades étnico-raciales uruguayas.

La creación e implementación de acciones afirmativas que promuevan la comunicación e información del racismo en Uruguay en los diversos medios de comunicación como forma de visibilizar de la problemática y que obliguen a las instituciones educativas a abordar la problemática en clase y realizar talleres con las familias sobre el tema para que puedan seguir creando conciencia crítica sobre el fenómeno. Y en el que se modifique la currícula educativa eurocentrista a una currícula educativa que contemple y reconozca la contribución y aporte a la construcción de la historia y cultura uruguaya por parte de los diferentes colectivos étnicos-raciales.

Se recomienda la conformación de espacios en donde los estudiantes y familiares de estos puedan discutir y hablar sobre sus experiencias racistas, debido a que mediante las entrevistas notamos la necesidad de los estudiantes por ser escuchados sobre sus experiencias relacionadas al racismo en los centros educativos y porque creemos que esto en conjunto a lo mencionado ayudaría a la mejora de la convivencia e interacción entre los estudiantes.

Por último, se sugiere seguir trabajando en la ley 19.122 con la finalidad de que se cumplan todos los artículos y se creen e implementen acciones afirmativas que estén dirigidas a proteger a las personas afro-uruguayas del racismo. Para ello es fundamental que el racismo y particularmente el racismo en la educación pasen a ser problemáticas de la agenda pública, en el que el Estado se ocupe y no deje solos a los colectivos afrodescendientes que vienen luchando desde hace décadas solos. Se espera que esta investigación contribuya significativamente a este esfuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

_____ (2015c) Guía de implementación. Acciones afirmativas para la población afrodescendiente, diciembre, Montevideo.

_____ (MIDES) (2015a) Ley de acciones afirmativas para afrodescendientes. Ley 19.122. Decreto reglamentario 144/014, septiembre, Montevideo.

_____ (MIDES) (2015b) Decenio internacional de las persona afrodescendientes, setiembre, Montevideo.

Andrews, G (2010) Negros en la nacion blanca:historia de los afro-uruguayos,1830-2010. University of North Carolina Press. Recuperado de: http://d-scholarship.pitt.edu/21148/5/Negros_en_la_nacion_blanca_-_5MB_version.pdf

ANEP (2019a). La situación educativa en Uruguay. Resumen del fin de gestión 2015-2019 . Documento de trabajo interno de la ANEP.

ANEP (2021). Rendición de Cuentas. Volumen 5 . Educación en tiempos de Pandemia. Acción 2020. Montevideo: ANEP.

ANEP-OPP-ONU (2010) Informe Encuesta Nacional de Convivencia en los Centros Educativos.

ANEP-OPP-ONU, Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://observatorio.anep.edu.uy/

ANEP, UTU (2024) Presentación. Dirección General de Educación Técnico Profesional – UTU. Recuperado de: https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion

ANEP y MIDES (2016) Guía didáctica: Educación y Afrodescendencia. Elaborada en conjunto con ANEP, MIDES (Inmujeres) Disponible en: https://www.anep.edu.uy/codicen/educaci-n-y-afrodescendencia

ANEP,MIDES. (2019). Convivencia y Discriminación en Educación Media en Uruguay. Uruguay.

Arocena (2013) Uruguay: un país más diverso que su imaginación. Una interpretación a partir del censo de 2011.Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 26, n.º 33, diciembre 2013.

Arocena y Aguiar (2007) Multiculturalismo en Uruguay. Ensayo y entrevista a once comunidades culturales. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay.

Batthyany, K.,Cabrera, M (2011). Metodología de la Investigación.UdelaR

Bentancor, G., et. al. (2010) "Convivencia: El Centro Educativo como Espacio de Aprendizajes", enmarcado en el Programa de apoyo al fortalecimiento de las políticas educativas de ANEP-OPP-Una ONU.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude. (1970). La reproduction. Eléments pour.

Bourdieu, Pierre. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo xxi.

Bucheli, M. Cabella, W. (2007) “El perfil demográfico y socio-económico de la población uruguaya según su ascendencia racial” Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006. INE.

Cabella, Nathan y Tenenbaum (2013). Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay. La población afro-uruguaya en el censo 2011. Trilce, Montevideo.

Cafferatta, Pereira y Marrero (2012) El largo largo camino desde sus orígenes como correccional: La educación técnica y tecnológica en el Uruguay. Poiésis - Revista Do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Universidade Do Sul de Santa Catarina.

Calvo, J. (coord.) (2013). Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. La población afro-uruguaya en el censo 2011. Montevideo: Trilce.

Cárdenas et.al (2017) El diálogo en las prácticas pedagógicas en convivencia escolar de dos instituciones públicas del municipio de Yopal - Casanare. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia_yopal/19

Carmona, Castillón y Gutiérrez (2020). Conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y deserción escolar. Revista RedCA, 2(7), 82-100.

Castells, M (2001). La era de la información. Vol.//El poder de la identidad. Ed.: Siglo XXI; México.

Conde (2010) Educación Técnica y Género en Uruguay ¿Una realidad que se transforma?. UdelaR, tesis de la Maestría en Sociología.

Corbetta, Piergiorgio (2003), Metodología y técnicas de la investigación social, México, Mc Graw Hill.

Cristiano, J. Raíces africanas en Uruguay : un estudio sobre la identidad afro-uruguaya [en línea] Tesis de grado. Montevideo : Udelar. FCS, 2008

Cristóforo, A, Martinis, P, Míguez, M y Viscardi, N. (Comps) (2017) Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la enseñanza media. La igualdad en cuestión. CISC- UDELAR: Montevideo.

DNPS, MIDES (2014), «Afrodescendencia y educación: brechas en las aulas», documento base, seminario-debate Quilombo, Montevideo: MIDES.

Dubet y Matuccelli (1998) Sociología de la experiencia escolar. Editorial Losada. Traducción Eduardo Guidiño Kieffer

Durkheim, E (1987). Las reglas del método sociológico. Buenos Aires. Ed. La Pléyade.

DURKHEIM, Émile (1973) Educación y sociología. París: Ed. Península.

ENAJ (2022) Informe del Panel de Juventud 2018-2022. Encuesta nacional de adolescencia y juventud. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/comunicados/informe-panel-juventudes

Espín, Marín, Rodríguez & Cabrera (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. Revista de Educación, 315, 227-249. URL: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71726/00820073004020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Espinosa, A. & Cueto, RM (2014). Estereotipos raciales, racismo y discriminalción enSoyericalatina. En: E. Zubieta, J.F. valencia y delfino, G. (Coords). psicologia social y política. Procesos te óricos y estudios aplicados (págs. 431-442). buenos aires:EUDEBA

Filardo, Verónica y Mancebo, María Ester (2013), Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias tensiones y desafíos. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República – Comisión Sectorial de Investigación Científica, ISBN 978-9974-98-089-1, 251 páginas.

Fitoussi, J. y Rosanvallon, P. (1997) La nueva era de las desigualdades. Ed. Manantial, Bs As

Fraga, Duffau, Chagas y Stalla (coord.) (2020) "Historia de la población africana y afrodescendiente en Uruguay". Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Ministerio de Desarrollo Social.

Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. New Left Review, (212), 68-93.

Gainza, Patricia (2017) “Desafíos en la instrumentación de políticas públicas con perspectiva étnico-racial”

García, P (2021) Caracterización de las prácticas y estrategias de resolución deconflictos en relación a la convivencia escolar y clima en el aula. Revista Educación las Américas Universidad de Las Américas, Chile.

Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Goffman, I. (2006). Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires.

Gómez, E. (2011). EL MODELO INTERPRETATIVO”. Recuperado de: http://ejemetupnle94.blogspot.mx/2011/10/ el-modelo-interpretativo-tercer.html

Guanipa Ramírez, Luis F., & Angulo Giraldo, Miguel Ángel. (2020). La identidad social en la educación: hacia una participación ciudadana. Desde el Sur, 12(1), 155-166. https://dx.doi.org/10.21142/des-1201-2020-0010

Guitart, Rivas y Pérez (2011) Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (CHIAPAS, MÉXICO). Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552011000100009

Hammersley , M. y P. Atkinson (1994) Etnografía. Métodos de Investigación (Barcelona: Paidós)

Hernández Arriaza, M., & Prieto Ursúa, M. (2018). El abuso de autoridad docente: desarrollo de un instrumento de medida. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29(1), 58-73. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018

Hernández Zamora, Gregorio (1992) Identidad y procesos de identificación. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Hernández, Rey, Travieso (2013) La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años.

Heuguerot (2008). La utopía educativa de Pedro Figari en Uruguay: un enfoque psicosociológico. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Hill (2018) Entre la inclusión y la divergencia: la Educación Técnica en el Sistema de Educación Superior en Uruguay 2000- 2015. Tesis Maestría en Sociología, UdelaR.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramatica moral de los conflictos sociales. Ed. Grijalbo Mondadori, Barcelona.

INE (2023). Encuesta Continua de Hogares, Año 2023. https://www4.ine.gub.uy/Anda5/index.php/catalog/735

INE (2024) Informe diferencial de mercado de trabajo. Actividad, Empleo y Desempleo, por aperturas. Uruguay, Montevideo. Recuperado de:

https://www5.ine.gub.uy/documents/Demograf%C3%ADayEESS/HTML/ECH/Diferencial/2023/Informe%20diferencial%20de%20mercado%20de%20trabajo%20-%20Diciembre%202023.html#Apertura_por_ascendencia

INEEd (2014) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. INEEd, Montevideo

INJU. (2018). Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud . INJU.

Kaplan, C.; Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. Pensamiento psicológico, 17 (2), 109-119. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13730/pr.13730.pdf

Kaplan, C.(2017): "Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión", en Pensamiento Psicológico, Revista de la Pontificia Universidad Javeriana, Volumen 14, No1, Colombia, 2017, pp. 119-130.

Kattmann, U. (2013). Genes, Race and Culture. En M. Koegeler-Abdi y R. Parncutt (eds.) (2013). Interculturality: Practice meets Research. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing. Traducción de Daniel Mateo Ordóñez, sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, febrero de 2020.

ladiaria (2023) Mayoría de la población piensa que la UTU es "más adecuada" para estudiar tecnología pero no para ingresar a una carrera universitaria. Recuperado de: https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/12/mayoria-de-la-poblacion-piensa-que-la-utu-es-mas-adecuada-para-estudiar-tecnologia-pero-no-para-ingresar-a-una-carrera-universitaria/

Latinobarómetro (2021) Latinobarómetro. Informe 2021 del latinobarómetro realizado en 2020. Recuperdado de:https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp

Leon, A. (2007) "Qué es la educación". Educere [online]. 2007, vol.11, n.39 [citado 2021-06-07], pp. 595-604. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-4910.

Ley N.º 18.437 (2008) Ley General de Educación. Recuperada de: https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Ley N 19.122 (2013) Afrodescendientes: Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral. Aprobada en 2013. Disponible en: https://www.impo.com.uy/bases/decretos/144-2014

Ley N° 18.059 (2006) "Día Nacional del Candombe, La cultura Afrouruguaya y la Equidad Racial". Recuperado de: http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18059&Anchor=

Ley Nº 17.823. (2004). Código de la Niñez y la Adolescencia. https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004

Marcia, J (1980) Teoría del Desarrollo de la Identidad is shared under a CC BY license and was authored, remixed, and/or curated by Paris, Ricardo, Raymond, & Johnson (College of the Canyons) .

Marcia, J. (1980). Identidad en la adolescencia. Manual de psicología del adolescente, 5, 145

Mato, D., et. al. (2020) "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo". Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mato,D (2019) Racismo y Educación Superior en América Latina. Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior Colección Apuntes Nro. 1 [21 -03-2019]. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Mazzei, E.(comp.) (2005). El Uruguay desde la sociología IV. Libro. Montevideo : UR. FCS-DS(Capítulo de Arocena)

MIDES (2011) "Mujeres Afrouruguayas, Raíz y sostén de la Identidad". Instituto Nacional de las Mujeres. "Fortalecimiento de las políticas de Género en el Uruguay" InMujeres-AECID. Ministerio de Desarrollo Social.

MIDES (2016) Dimensión étnico-racial y acciones afirmativas hacia afrodescendientes: Material de apoyo. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social, Dirección de Promoción Sociocultural, División de Derechos Humanos. ISBN 978-9974-715-52-3.

Mides (2019) En Uruguay aún existe el racismo. Combatirlo también depende de vos. Recuperado de: https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/dossiermesafro2018.pdf

MIDES. (2014). Afrodescendencia y Educación: Brechas en las aulas. En Documento base del Seminario QUILOMBO 2014. Montevideo, Uruguay.

Mides.(2011) 1. Discriminacion. Documentos relevantes en los ámbitos internacionales y nacionales para la erradicación de la discriminación y el racismo.

Mignolo, Walter (2007). La idea de América Latina : la herida colonial y la opción decolonial, editorial Gedisa, Barcelona, pags. 75 hasta el final del libro.

Mutchinick, A (2010) "Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados" Revista del instituto de Estudios en Educación universidad del norte nº 13 julio - diciembre, 2010 issn 1657-2416

Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Naciones Unidas

Naciones Unidas (1965) Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Recuperado de: https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-elimination-all-forms-racial

Naciones Unidas (1995). Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial. Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2001) Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancias. Naciones Unidas.

Naciones Unidas (2012) Unidos contra el racismo,la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Recuperado de: https://www.un.org/es/letsfightracism/pdfs/united_against_racism_for_web.pdf

Noel, G. et.al. (2009) Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Nuñez, Litichever y Fridman (Compl) (2019) Escuela secundaria, convivencia y participación. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Olaza Lopez, M. (2011) Racismo y acciones afirmativas en Uruguay. s .Presentado en X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo.

Olaza Lopez, M. (2015) Balance y perspectivas de la ley Nº 19.122 : normas para favorecer la participación de afrodescendientes en las áreas educativa y laboral [en línea]. Tesis de doctorado. UR. FCS.

Olaza Lopez, M. (2022) Becas de enseñanza media y cuotas para estudiantes afrouruguayos. En el marcos de Seção Especial | Ações afirmativas de promoção da igualdad racial na educação: Lutas, conquistas e desafios Educ. Soc. 43.Encontrado en: https://www.scielo.br/j/es/a/9CqwLPkjPpBVBFyn8JJSXjG/abstract/?lang=es

Olaza Lopez, M (2020) Desigualdades persistentes, identidades obstinadas
Los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya. Udelar, Embajada de españana en Uruguay, Aecid y Corporación Española. Montevideo, Uruguay.

ONU (2015) Objetivos para el Desarrollo Sustentable. ONU. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Palermo,E (2008) "Afrodescendientes: inclusión/exclusión. Apuntes para una reflexión" CFE. Centro Regional de Profesores del Norte, UdelaR.

Pantoja,S (2012) «Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social», Polis [En línea], 30 | 2011, Publicado el 04 abril 2012, consultado el 21 septiembre 2021. URL: http:// journals.openedition.org/polis/2367

Paris Pombo, M (2002) "Estudios sobre el racismo en América Latina" Política y Cultura, núm. 17, primavera, 2002, pp. 289-310. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México.

Pascale (2010) Nuevas formas de racismo: Estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio. Departamento de Psicologia Social. Universidad de Salamanca, España. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212010000100006.

Pereyra (2021) Reconciliación: cómo superar los conflictos en el aula. Por la Asociación Casa Editora Sudamericana. Argentina

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina"; en Lander, E, (compilador) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, CLACSO, Buenos Aires.

Ra Ximhai, (2014) "RELACIÓN MAESTRO ALUMNO Y SUS IMPLICACIONES EN EL APRENDIZAJE" vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 279-290 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México.

RAE (2024) Definición del racismo, encontrada en: https://dle.rae.es/racismo#sinonimosV0WHEQ2

Reding (2007) Diversidad y racismo en América Latina. Departamento de Humanidades. Tecnológico de Monterrey, campus Ciudad de México. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n44/2448-6914-latinoam-44-157.pdf

Romano, Antonio (comp.) (2013) La tradición escolar : posiciones. Montevideo, : Universidad de la República.

Rorra. O. (2015) La Escuela Racializada y sus Impactos Subjetivos en las niñas y niños afrouruguayos. Tesis de Maestría, Udelar.

Salgado,A. (2007) “Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.”

Scuro,L(coord.) (2008) “Población afrodescendiente y desigualdades étnico-raciales en Uruguay” .PNUD Uruguay. Ed Amparada al Decreto 218/96

Segato, R. (2006) "Racismo, Discriminación y Acciones Afirmativas: Herramientas conceptuales". En educar en Ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes indígenas. Perú: Fondo editorial.

Unda, R., Mayer, L y Llanos, E. (2015). Socialización escolar Procesos, experiencias y trayectos En Revista de Ciencias Sociales / Departamento de Sociología. - v.1 n 1 - Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología

UNESCO (1990) Declaración mundial . Estados Unidos de América.

UNICEF-CEPAL (2020). Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay. Montevideo: UNICEF-CEPAL.

United Nations. (2002). Informe de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, Durban, 31 de agosto a 8 de septiembre de 2001. https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n02/215/46/pdf/n0221546.pdf?token=V8pX6DimzmqOGyAIar&fe=true

UTU-ANEP (2021) "Los Centros Educativos Asociados de UTU compartieron sus proyectos". Recuperado de: https://www.utu.edu.uy/noticias/los-centros-educativos-asociados-de-utu-compartieron-sus-proyectos

Van Dijk, T. (2007). (Coord.). Racismo y discurso en América Latina. Gedisa, Barcelona.

Vaz, C (2022) Afrodescendencia : ¿fuente de desigualdades? Análisis de percepciones y vivencias de discriminación racial en Secundaria [en línea] Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS.

Velásquez, J (2006) Notas acerca de la noción de experiencia educativa. Nº. 11, 2006, págs. 119-136 Colombia

Vera, L. (2011) Discriminación racial e identidad: la experiencia de las generaciones recientes de afrodescendientes en Uruguay [en línea] Tesis de grado. Montevideo: Udelar. FCS.

Viscardi y Alonso (2013) Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay. Anep-Codicen, Montevideo.

Viscardi, N. (2007) Trayectorias delictivas y rehabilitación: caminos laberínticos de la configuración del futuro en jóvenes infractores. Tesis de doctorado en el Programa de Pos-Graduación en Sociología del IFCH, Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil.

Viscardi,N (2022) “Universalización de la educación en Uruguay: los derechos en cuestión” , Revista Internacional de Educación de Sèvres [en línea], 91 | Diciembre de 2022, publicado en línea el 1 de diciembre de

2022 , consultado el 9 de junio de 2024 . URL : http://journals.openedition.org/ries/13212; DOI : https://doi.org/10.4000/ries.13212

Viscardi, N. (2011) Jóvenes infractores: biografías de la exclusión social en Uruguay. In: SANTOS, JVT

Vittori Maciera, A (2014) "La discriminación interiorizada : Influencia del racismo en la imagen de sí mismo y (auto) exclusión". Trabajo final de grado. Montevideo.

ANEXO I

Tabla 1: Distribución de estudiantes afrodescendientes según género y clase del CEA Nº 200 de Manga

Grupo	Total de estudiantes	Mujeres Afrodescendientes	Hombres Afrodescendientes
1˚A	27	8	6
1˚B	28	2	5
2˚C	24	3	4
2˚D	26	2	3
3˚E	20	3	3
3˚F	20	3	3
Total	145	21	24

(Fuente: CEA Nº 200 de Manga)

Tabla 1.1: Capitulo, categorías y subcategorías del análisis

Capítulo	Categoría	Subcategoría
La identidad de la que poco se habla	Identidad	Étnica racial
		Autoidentificación
		Etiqueta y estigmatización social de la identidad afrodescendiente
Convivencia y violencia, dos realidades que parecen estar entrelazadas en el aula: acoso sexual, violencia física, psicológica y simbólica	Experiencia educativa	Rol y vínculo de los estudiantes con la institución, pares y referentes
		Significado de la institución para los estudiantes
Racismo	Racismo	Interpretación del racismo según estudiantes y referentes
¿Los centros educativos ¿son espacios racistas?	Racismo en la educación	Racismo en los centros educativos según los referentes
		Manifestaciones racistas en el recorrido educativo de los estudiantes
		Repercusiones que tienen las personas que sufrieron racismo tanto en su cotidianeidad como en el ámbito educativo a través de la experiencia de los informantes calificados.

Mapa 1: Ubicación de la institución educativa

Imagen extraída de Google Maps donde se puede observar delimitado por puntos rojos el barrio manga dentro del departamento de Montevideo.

1.2 Tabla sobre la autopercepción étnico-racial de los estudiantes entrevistados de ciclo básico del barrio Manga.

Código	Género	Ascendencia Étnico- Racial	Año educativo
Sofia01	Mujer	Blanca	2°
Julieta01	Mujer	Morena	2°
Lara01	-	-	2°
Lucas02	Varón	Blanco y negro	1°
Lucia02	Mujer	Morochita y blanca	1°
Maria02	Mujer	Morocha	1°
Florencia02	Mujer	Morochita y blanquita	1°
Sebastian03	Varón	Blanco	2°
Verónica04	Mujer	Marrón	3°
Milagros04	Mujer	Indígena	3°
Estefania04	Mujer	Turca y española	3°
Julian05	Varón	Afro	3°
Pablo05	Varón	No se acuerda	3°
Lorena06	Mujer	Moreno	3°
Patricia06	Mujer	Moreno	3°
Eugenia06	Mujer	-	3°
Lorenzo06	Varón	No sé	3°
Agustina07	Mujer	Blanca	1°
Leticia07	Mujer	Morena	1°
Victoria07	Mujer	Morena	1°
Matias07	Varón	Moreno	1°
Esteban08	Varón	Moreno	3°
Noelia08	Mujer	Morena	3°
Milena08	Mujer	Morena y blanca	3°

[16]

[16] Información extraída de las entrevistas realizadas en marco de la investigación en el primer semestre electivo del 2022.

1.3 Experiencias con el racismo de los estudiantes consultados del CEA N° 200 de Manga

Código	Género	Ascendencia Étnico-Racial	Año educativo	Fue víctima de Racismo	Vio manifestaciones racistas	Creen que existe el racismo en UY
Sofia01	Mujer	Blanca	2°	Si	Si	Si
Julieta01	Mujer	Morena	2°	Si	Si	Si
Lara01	-	-	2°	No	Si	Si
Lucas02	Varón	blanco y negro	1°	-	-	-
Lucia02	Mujer	Morochita y blanca	1°	-	-	-
Maria02	Mujer	Morocha	1°	-	-	-
Florencia02	Mujer	morochita y blanquita	1°	-	-	-
Sebastian03	Varón	Blanco	2°	No	Si	Si
Verónica04	Mujer	Marrón	3°	Si	Si	Si
Milagros04	Mujer	Indígena	3°	No	Si	Si
Estefania04	Mujer	Turca y española	3°	No	No	Si
Julian05	Varón	Afro	3°	No	Si	No tanto
Pablo05	Varón	no se acuerda	3°	No	No	No tanto
Lorena06	Mujer	Moreno	3°	Si	Si	Si
Patricia06	Mujer	Moreno	3°	No	Si	Si
Eugenia06	Mujer	-	3°	No	Si	Si
Lorenzo06	Varón	No se	3°	No	No	Si
Agustina07	Mujer	Blanca	1°	No	Si	Si
Leticia07	Mujer	Morena	1°	No	Si	Si
Victoria07	Mujer	Morena	1°	No	Si	Si
Matias07	Varón	Moreno	1°	No	Si	Si
Esteban08	Varón	Moreno	3°	-	Si	Si
Noelia08	Mujer	Morena	3°	-	Si	Si
Milena08	Mujer	Morena y blanca	3°	-	Si	Si

(Fuente: información extraída de las entrevistas realizadas a los estudiantes).