



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
LICENCIATURA EN DESARROLLO

**“Educación superior como herramienta para el desarrollo;  
desigualdades étnico raciales y de género como obstáculos:  
las mujeres afrodescendientes en la UdelaR”**

Carla Méndez

Tutora: Silvana Maubrigades

## Tabla de contenido

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>AGRADECIMIENTOS .....</b>                                                       | <b>3</b>  |
| <b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>                                                       | <b>4</b>  |
| <b>2. MARCO CONCEPTUAL.....</b>                                                    | <b>7</b>  |
| 2.1. DERECHOS QUE IGUALAN, DESIGUALDADES QUE DISCRIMINAN.....                      | 7         |
| 2.2. EDUCACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO .....                           | 8         |
| 2.3. DESIGUALDADES ÉTNICO RACIALES Y DE GÉNERO COMO OBSTÁCULOS AL DESARROLLO ..... | 12        |
| 2.4. INTERSECCIONALIDAD PARA EL COMBATE A LAS DESIGUALDADES .....                  | 14        |
| <b>3. FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES.....</b>                                       | <b>17</b> |
| 3.1. AFRODESCENDIENTES EN NUESTRA SOCIEDAD .....                                   | 17        |
| 3.1.1. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA) 2006 .....                     | 18        |
| 3.1.2. Censo 2011 .....                                                            | 19        |
| 3.1.3. Actualidad.....                                                             | 20        |
| 3.2. AFRODESCENDIENTES EN LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA .....                     | 21        |
| <b>4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS .....</b>                              | <b>23</b> |
| 4.1. PREGUNTAS ESPECÍFICAS .....                                                   | 23        |
| 4.2. OBJETIVO GENERAL.....                                                         | 23        |
| 4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....                                                   | 24        |
| <b>5. METODOLOGÍA.....</b>                                                         | <b>25</b> |
| 5.1. TEMPORALIDAD .....                                                            | 26        |
| 5.2. UNIDADES DE ANÁLISIS. TIPO DE MUESTRA. CRITERIOS DE INCLUSIÓN. ....           | 27        |
| 5.3. ACCESIBILIDAD A LAS UNIDADES DE RECOLECCIÓN .....                             | 28        |
| 5.4. TÉCNICAS PARA RECABAR DATOS Y TIPO DE ANÁLISIS.....                           | 28        |
| <b>6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>                                             | <b>30</b> |
| <b>7. CONSIDERACIONES FINALES .....</b>                                            | <b>48</b> |
| <b>8. BIBLIOGRAFÍA .....</b>                                                       | <b>50</b> |
| <b>ANEXO METODOLÓGICO.....</b>                                                     | <b>54</b> |

## Agradecimientos

A Silvana Maubrigades, tutora de esta monografía, por su cariño, confianza y paciencia, siempre pulsando por la realización de este trabajo, cuidándome como una gran amiga.

A las 11 mujeres afrodescendientes entrevistadas, estudiantes y egresadas de la Udelar, por su sinceridad, por abrir su corazón, por su fuerza y entrega.

Al movimiento Mizangas, mujeres afrodescendientes, por su aporte técnico y vivencial.

A mi familia, por el amor y el sostén. Y a mis guías espirituales, por su fortaleza.

## 1. Introducción

Esta investigación se orienta a analizar percepciones de mujeres afrodescendientes sobre su trayectoria de estudio en la Universidad de la República (UdelaR). Se elige este tema asumiendo que la UdelaR, como institución más importante del país en educación terciaria, puede constituirse en una herramienta para contribuir a la disminución de las desigualdades étnico raciales y de género presentes en la sociedad. En 2023, la Universidad se declara antirracista “ratificando su intención de construir una institución universitaria que combata todas las formas de racismo y discriminación sistemática”<sup>1</sup>. (UdelaR, 2023)

Las ideas que guían esta investigación parten de la premisa de que para construir sociedades que avancen hacia el desarrollo sostenible<sup>2</sup>, la educación de la población debe ser un pilar fundamental. La educación de calidad es un derecho humano, y está contemplado como uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible<sup>3</sup> (ODS) (Naciones Unidas, 2015).

Al tener en cuenta que las instituciones educativas son un reflejo de las sociedades en las cuales están insertas, este trabajo se plantea indagar cómo las desigualdades étnico raciales y de género presentes en la sociedad se reflejan en el ámbito educativo. Como espacio transformador, las aulas son una importante herramienta para modificar estas desigualdades estructurales y disminuirlas, pero para eso, es necesario una educación orientada al desarrollo de personas críticas y activas socialmente para favorecer el cambio.

Según informes de la CEPAL (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe), América Latina es la región más desigual del mundo y se encuentra atravesada por múltiples dimensiones de la desigualdad, que se entrecruzan y potencian unas a otras. A pesar de los avances recientes en la región, aún no se ha logrado aumentar la igualdad entre la población (CEPAL, 2017). Sin dudas, y como se pretende demostrar en esta investigación, las

---

<sup>1</sup> En palabras del rector Rodrigo Arim: “Este es un nuevo puerto, de aquí tenemos que partir para construir políticas institucionales que sean consistentes con esta declaración y ser capaces de aplicar el análisis crítico a los arreglos sociales, a la perseverancia de mecanismos de exclusión racial que existen en todos los ámbitos, también en la UdelaR”. (UdelaR, 2023)

<sup>2</sup> Según el informe Brundtland en 1987 y la Cumbre de Río en 1992, el desarrollo sostenible implica fundamentalmente que las sociedades se desarrollen generando mayor calidad de vida, en armonía entre los ámbitos económicos, sociales, medioambientales.

<sup>3</sup> Objetivos de Desarrollo Sostenible, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como metas globales de la nueva agenda de desarrollo sostenible. El horizonte para su cumplimiento es el año 2030.

desigualdades también se reproducen en el ámbito educativo. La reflexión sobre cómo disminuirlas es nuestro desafío como sociedad.

Como mujer afrodescendiente egresada de la UdelAR, actual estudiante, y militante activista del feminismo antirracista, considero fundamental analizar la perspectiva sobre la desigualdad que tienen otras mujeres afrodescendientes que han superado todos los niveles de la educación formal, logrando acceder a la educación terciaria. Al mismo tiempo, se busca estudiar los que, en su opinión personal, han sido los factores de éxito, o mecanismos facilitadores para su desempeño educativo.

A respecto de esto, la feminista afroamericana Patricia Hill Collins, revoluciona la producción de conocimiento académico por parte de mujeres afrodescendientes, al plantear que es necesario salir del discurso de dominación hegemónico, deconstruirlo y crear uno propio. Según la autora, las dos formas convencionales de generar ideología científica, la objetividad y los relativismos, se complementan con lo que denomina “la tercer vía”: una epistemología alternativa que conecta conocimiento, conciencia y empoderamiento. (Collins, Patricia Hill, 2012).

Las propias personas que sufren opresiones y enfrentan desigualdades, pueden plantear mecanismos de análisis que desde otros lugares no serían visibles. Collins brinda los primeros lineamientos que legitimarán posteriormente que las propias investigadoras sean parte del sujeto analizado, y construyan teoría en diálogo constante entre la evidencia, su propia experiencia e historicidad. En otras palabras, realiza un llamado a las mujeres negras a crear su identidad colectiva y personal constantemente. (Collins, Patricia Hill, 2012).

Por otro lado, la escritora y activista brasileña Sueli Carneiro, en su texto “Ennegrecer el feminismo” (2016), expone claramente los motivos para analizar y comprender las realidades de las mujeres afrodescendientes de forma diferenciada: *“Las mujeres negras tuvieron una experiencia histórica diferenciada, que el discurso clásico sobre la opresión de la mujer no ha recogido. Así como tampoco ha dado cuenta de la diferencia cualitativa que el efecto de la opresión sufrida tuvo y todavía tiene en la identidad femenina de las mujeres negras.”* (Carneiro, 2016). Según la autora, el enfoque del feminismo negro logra integrar las tradiciones tanto del movimiento negro como del movimiento de mujeres, afirmando una nueva identidad

política resultante de ser mujer afrodescendiente (estas reflexiones serán retomadas en la sección de marco conceptual).

Los resultados esperados de esta investigación son: por un lado, conocer la visión de las mujeres afrodescendientes que transitan la Udelar (egresadas y actuales estudiantes), y de forma indirecta, interpelar a la institución sobre el rol que está teniendo para hacer frente a las desigualdades étnico raciales y de género presentes en la sociedad.

En la Ley Orgánica de la Universidad de la República, artículo 2, se expresa que mediante sus tres funciones fundamentales, educación, investigación y extensión, la Universidad tiene el potencial de ser un agente muy poderoso de cambio social (Udelar, 1958). Es imprescindible tener a esta institución fuertemente comprometida con la erradicación de las desigualdades, desarrollando acciones en diversos ámbitos. Actualmente se vislumbran avances, pero es necesario mucho más.

Por ese motivo, escuchar la voz de las mujeres afro que han atravesado todo el sistema educativo se vuelve fundamental. Queda para otra instancia una investigación profunda a la Udelar, que resulte en una contribución para que la institución se vuelque de forma contundente hacia un cambio profundo.

En la primera sección de esta monografía se presenta el marco conceptual: derechos humanos que igualan, desigualdades que discriminan; educación superior como herramienta para el desarrollo y las desigualdades étnico raciales y de género como obstáculos; interseccionalidad para el combate a las desigualdades.

La segunda sección está compuesta por la fundamentación y los antecedentes: se expone indicadores socioeconómicos sobre la población afrodescendiente en nuestro país, seguido de una breve presentación del desempeño de este grupo poblacional en la Universidad de la República. Seguidamente, se expresan el problema de investigación, los objetivos de la monografía y en la próxima sección, la metodología utilizada. En la cuarta sección se exponen los resultados y la discusión, para terminar con las consideraciones y reflexiones finales.

## 2. Marco conceptual

### 2.1. Derechos que igualan, desigualdades que discriminan

En 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, un documento que define los derechos fundamentales que deben garantizarse a todas las personas del mundo, independientemente de cualquier condición. El ideal es generar las condiciones para que las personas podamos vivir dignamente y los gobiernos tienen la obligación de actuar para proteger estos derechos.

*“Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición. Entre los derechos humanos se incluyen el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido ni a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; a la educación y al trabajo, entre otros muchos. Estos derechos corresponden a todas las personas, sin discriminación alguna.”* (Naciones Unidas, 2020)

La libertad, la justicia y la paz en el mundo son pilares fundamentales para salvaguardar la integridad de las personas. Todos los pueblos, naciones, individuos e instituciones deben esforzarse en el camino hacia este ideal, evitando que las personas deban hacer uso de recursos como la rebelión contra la opresión. (Naciones Unidas, 2020)

Los derechos humanos son una construcción histórica, resultado de la lucha organizada de la sociedad civil, que se ha manifestado frente a las atrocidades cometidas a lo largo de la historia. (Sistema Nacional de Educación Pública , 2018)

A pesar de la existencia de esta declaración, y el compromiso que asumen los Estados miembros para su garantía, en muchos lugares del mundo estos derechos son violados diariamente, en espacios públicos o privados y en circunstancias muy diversas. Los motivos son variados, algunos casos por expresar libremente injusticias, ideales, creencias, o simplemente por el hecho de ser diferentes a lo que la norma social de ese lugar y momento determinan como “correcto”. (Amnistía Internacional, 2020).

Las desigualdades presentes en la sociedad expresan diversidad, y la diversidad no es negativa *per se*, al contrario, la diversidad enriquece las sociedades y es un factor

imprescindible que responde al derecho de la libertad. Por otro lado, las desigualdades sí son negativas cuando se traducen en falta de oportunidades y discriminación.

La igualdad y la no discriminación son principios presentes en la Declaración y en la Carta de las Naciones Unidas, también se incluyen en el derecho internacional moderno y son motivo de diversas convenciones, tratados y otros instrumentos internacionales de importancia. A medida que se evidencian desigualdades o discriminaciones, se ha profundizado la lucha por los derechos, conquistando nuevas leyes y garantías. Desde Naciones Unidas se han implementado normas específicas para ciertos grupos de la población que han sufrido discriminaciones naturalizadas socialmente durante mucho tiempo (por ejemplo, las mujeres, las personas afrodescendientes y otros grupos vulnerables). (Naciones Unidas, 2020).

En Uruguay, tenemos el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, donde se considera que la educación en derechos humanos es fundamental para considerar a todas las personas como *sujetos de derecho*, en consecuencia, se busca no solo incluir la temática en los planes de estudio y los programas educativos, sino también poder construir un espacio educativo donde se respeten y se promuevan esos derechos. (Sistema Nacional de Educación Pública, 2018).

A continuación, se presenta a la educación como una herramienta imprescindible para reducir las desigualdades que causan discriminación y falta de oportunidades, al tiempo que promueva la protección de los Derechos Humanos y el desarrollo de Naciones y personas.

## 2.2. Educación como herramienta para el desarrollo

La educación orientada hacia el desarrollo es aquella que habilita a los educandos a tomar decisiones que respeten la integridad del medio ambiente, favorezcan la viabilidad económica, en un ambiente de justicia social y diversidad cultural. Es un aprendizaje de toda la vida, que procura garantizar la formación de ciudadanos participativos, comprometidos con la transformación social, para crear un mundo más justo y sostenible. (UNESCO, 2019).

*“La Educación para el Desarrollo trata de hacer frente a los diferentes tipos de exclusión social, así como a todas aquellas problemáticas que estén relacionadas con la existencia de desequilibrios de poder en la sociedad.”* (Barba, J. y Rodríguez-Hoyos, C., 2012). Es un



concepto amplio y que ha ido variando a lo largo del tiempo, a la vez que cambiaban las concepciones de tipos de desarrollo y modelos de educación.

Un aspecto importante es que constituye una herramienta para hacer frente a la situación de cambio constante a la que asiste nuestra sociedad actual, la globalización, la integración cada vez mayor de los Estados y las personas, y la creciente desigualdad de nuestras sociedades, en muchos aspectos de la vida.

En primer lugar, se debe considerar la educación como un derecho, una herramienta para construir ciudadanía global, y un aspecto clave para avanzar hacia el desarrollo sostenible, al tiempo que es un medio indispensable para generar ciudadanos críticos y con responsabilidad en la transformación de la realidad. (UNESCO, 2000).

La educación para el desarrollo se complementa con la educación para la desobediencia, la educación crítica para la reflexión y acción, para quebrar estructuras preconcebidas que pueden generar desigualdades, para la paz y el conflicto. (De Pedro, 2010, extraído de (Barba, J. y Rodríguez-Hoyos, C., 2012).

En segundo lugar, sobre el concepto de desarrollo, existen diversos modelos que se han destacado en el ámbito académico y político, actualmente el utilizado por Naciones Unidas es el de desarrollo sostenible.

La principal base conceptual es avanzar hacia el desarrollo buscando garantizar el bienestar de las generaciones futuras: crecimiento y desarrollo económico con equidad, protegiendo el medioambiente y los recursos, para permitir que las personas de las sociedades futuras también vivan las vidas que deseen vivir.

Según Amartya Sen, en su libro “Desarrollo y libertad”, el desarrollo es un proceso de ampliación de las libertades reales de los individuos, para que tengan capacidad de decisión sobre su vida. Estas libertades son: de expresión, de movimiento, de acceso a la educación y el trabajo digno, libertades políticas, que se relacionan entre sí. Sus lineamientos orientan a concentrar esfuerzos para consolidar oportunidades sociales, de modo que las personas puedan crear su propio destino y ayudarse mutuamente. (Sen, 2000)

Esta idea radical va en contraposición a la mayoría de las instituciones que tienen como objetivo principal el crecimiento económico, ya que éste corresponde solamente uno de los

medios para perseguir el fin: el desarrollo es pues, un horizonte hacia el que avanzar. Únicamente las comunidades pacíficas, sostenibles, que protegen la Naturaleza, educan a sus miembros en amor y para la cooperación, pueden considerarse en camino hacia el desarrollo.

En concordancia con Sen, el marco mundial que guía la concepción de desarrollo sostenible es el ODS 2030: 17 objetivos mundiales creados en 2015, una hoja de ruta con recomendaciones de puntos clave para el desarrollo sostenible. Son la continuación y ampliación de los ODM (Objetivos del milenio), creados en el año 2000 y que tenían como meta de cumplimiento el año 2015.

En los ODS se señalan los siguientes aspectos: fin de la pobreza, cero hambre, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, industria innovación e infraestructura, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumo responsables, acción por el clima, vida submarina, vida de ecosistemas terrestres, paz justicia e instituciones sólidas, alianzas para lograr los objetivos. (Naciones Unidas, 2015).

A pesar de que la educación para el desarrollo tenga algunas concepciones que pueden ser universales, es necesario que se comprenda como un concepto amplio, flexible, que depende del contexto de cada región, de los modelos de educación y desarrollo predominantes. (Barba, J. y Rodríguez-Hoyos, C., 2012).

Por lo tanto, es necesario responderse “qué” educación y para “qué” desarrollo. Las evoluciones de ambos conceptos permiten hoy día que las instituciones educativas tengan una visión más amplia de ambos, posibilitando llevar adelante cuestiones como una educación crítica y emancipadora.

*“La Educación para el desarrollo es, ante todo, educación política y lo es porque aspira a transformar la realidad. En otras palabras, la finalidad de la educación para el desarrollo es ayudar a los educandos a conocer la realidad y sus fundamentos, a sensibilizarse ante la misma, a enjuiciar situaciones y a movilizarse ante los problemas fundamentales de la humanidad, en especial los que causan en sufrimiento de los excluidos de este mundo.”* (De La Calle Velazco, et. al. Extraído de (Barba, J. y Rodríguez-Hoyos, C., 2012).

Cabe cuestionarse si la educación para el desarrollo es tan utópica que resulta desalentadora e imposibilita el accionar de docentes, Estados y organismos participantes en el proceso; los autores que lo analizan, resuelven que cada vez es de mayor uso, y que debe ser tenida en cuenta como horizonte hacia el que avanzar constantemente. Sus principales rasgos son: ser una educación no tradicional, interdisciplinar, capaz de relacionar lo local con lo global; dinámica y que compromete a la acción participativa; integral, que incluya las dimensiones cognitivas y de valores; abierta y creativa; que forme en conocimientos y actitudes. (María Luz Ortega, 2007- 2008, extraído de (Barba, J. y Rodríguez-Hoyos, C., 2012).

Para finalizar, puntualmente el sector educativo tiene un discurso inclusivo, que no tiene dudas en constatar que la educación es un factor de cambio y desarrollo. Sin embargo, la escuela no es ajena a los problemas de la sociedad, está creada en base a su contexto, a la ideología hegemónica. En el 2022, Tania Ramírez coordina una investigación llamada “Juventudes afrodescendientes: elementos discriminatorios distintivos dentro y fuera de las aulas”, se presenta que la discriminación en los centros educativos lo vuelve un espacio hostil, ya que además de ser el más nombrado a la hora de identificar situaciones de discriminación, es el entorno en el cual se crea la primera memoria de discriminación racial<sup>4</sup>. (Ramírez, 2022)

Es considerable que el camino a transitar es el de la educación intercultural, en palabras de la investigadora Inés Gil: *“Definimos educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencias interculturales y apoyar el cambio social según principios de justicia social”* (Inés Gil, 2002, extraída de (Palermo, 2011).

Las instituciones de enseñanza tienen la imperante necesidad de provocar la ruptura del modelo educativo hegemónico, que, al igual que el resto de la sociedad y como espejo de esta, homogeniza a todo el estudiantado ocultando la diversidad (contrario a los principios que plantean los derechos humanos universales, la educación para el desarrollo y la educación

---

<sup>4</sup> Autores: Tania Ramírez (coordinadora), Paula Falero, Aldana Luccini y Mariela Moreno

intercultural). De esta forma, se harían visibles las diferencias, y se transformaría a la escuela en un espacio donde todo el estudiantado tenga igualdad de oportunidades (Palermo, 2011).

Considerando que la educación es una fuerte herramienta para garantizar los derechos humanos y para avanzar hacia el desarrollo, a continuación, se analizan dos tipos de desigualdades concretas que se constituyen como obstáculos: las generadas por ascendencia étnico racial y las de género. A lo largo de la siguiente sección se presentan algunas líneas teóricas que ilustran cómo estas desigualdades se hacen presentes en la sociedad, y también cómo se reflejan en el ámbito educativo.

### 2.3. Desigualdades étnico raciales y de género como obstáculos al desarrollo

La socióloga y magíster en desarrollo Lorena Álvarez, es una de las autoras que analiza cómo en las mujeres afrodescendientes se entrecruzan desigualdades de género, raza y clase, formando un denso entramado de relaciones que dificultan el ejercicio pleno de sus derechos. Segregación en la educación, en el mercado laboral, o desplazamientos forzosos hacia territorios de pobreza y marginalidad son algunos de los efectos más notorios. (Álvarez Ossa, 2015).

La realidad diferencial de las mujeres afrodescendientes, expresa las limitaciones de los análisis separados que aíslan las categorías género, raza y clase. En contraposición, se presentan las ventajas de una mirada amplia y completa, de forma interseccional. Las perspectivas teóricas que se utilizan son el feminismo, específicamente los feminismos negros o afrolatinoamericanos.

El feminismo es la corriente de pensamiento y acción que permitió que ingrese a la academia el debate sobre las desigualdades de género presentes en la sociedad, que subordina a las mujeres y posiciona a hombres en situaciones de ventaja, en diversos ámbitos de la vida. Gracias a los esfuerzos de muchas mujeres (y principalmente mujeres afrodescendientes) hoy día el feminismo se posiciona en permanente crítica al modelo occidental “por patriarcal, androcéntrico y racista”.

Esta ideología nace en la modernidad, ya que la corriente de esta época se basa en “la exclusión y la marginación de las mujeres, en el control de su cuerpo y su vida, alejándolas del

ejercicio del poder y de lo público, negándoles sus derechos humanos, recluyéndolas en un estatus de segunda categoría.” El feminismo es la disputa por reivindicar los derechos de las mujeres y exigir la erradicación de la desigualdad y la misoginia. (Álvarez Ossa, 2015).

La lucha de las mujeres ha sufrido variaciones, se ha ido ampliando e incorporando nuevos debates. Uno de los mayores logros ha sido entender que la opresión de género no es la única que viven las mujeres, ya que existen múltiples causas de discriminación y marginación (la ascendencia étnico racial, la identidad de género y la sexualidad, entre otros). (Álvarez Ossa, 2015).

Angela Davis<sup>5</sup>, explica el problema de las desigualdades étnico raciales y de género comenzando desde el legado que deriva de la época de la esclavitud. Desde ese período, las mujeres afrodescendientes no fueron contempladas con los estereotipos de género adjudicadas a sus pares blancas: en el ámbito laboral, no eran vistas como débiles o diferentes de otros hombres negros, trabajaban a la par. Desde este aspecto, la opresión hacia las mujeres era la misma que hacia los hombres (Davis, 1981).

Por otro lado, las mujeres afro sufrían ciertos maltratos de las que sólo ellas eran víctimas, diferenciándose de los varones esclavos: violaciones, abusos sexuales y su visualización por parte de los esclavistas como “paridoras”, no como “madres”, hecho que las cosificaba y deshumanizaba aún más. En palabras de Angela: “las relaciones entre los hombres y las mujeres dentro de la comunidad esclava no podían encuadrarse en el modelo ideológico dominante.” (Davis, 1981).

Más allá de ver la posición de las mujeres negras en la esclavitud, desde esta óptica de inferiorización, la autora también plantea los mecanismos de resistencia que desarrollaron estas mujeres, que se daban cuenta de su enorme poder y se convertían en lideresas y matronas. “Podría ser que estas mujeres hubieran aprendido a sacar de las circunstancias opresivas bajo las que vivían la fuerza necesaria para resistir a la deshumanización cotidiana de la esclavitud.” (Davis, 1981).

---

<sup>5</sup> Angela Davis: filósofa, activista antirracista, feminista y profesora de la Universidad de California, en su libro “Mujeres, raza y clase” (1981)

Uno de estos mecanismos de resistencia fue el feminismo negro, que nace en el contexto de dos luchas: el abolicionismo y el sufragismo de Estados Unidos. Las mujeres afrodescendientes fueron muy unidas y fuertes al establecer alianzas con los hombres de su propia “raza”, cuando el racismo contaminó el movimiento de las mujeres blancas que luchaban por el sufragio femenino, así como también se aliaron con las mujeres blancas cuando las diferencias de género se incorporaron a las comunidades negras. (Jabardo, 2012). Como explica Djamila Ribeiro, hasta la actualidad “el racismo es un sistema de opresión que niega derechos y no un simple acto voluntario de un individuo.” (Ribeiro, 2019) Este tema se profundiza en la siguiente sección de este marco conceptual.

En resumen, las desigualdades de género y ascendencia étnico racial se constituyen como obstáculos al desarrollo para las mujeres afrodescendientes; en la medida que generan discriminación, mediante el racismo<sup>6</sup>, el patriarcado<sup>7</sup> y dificultades en el acceso a las oportunidades, también se configuran como violación de los derechos humanos.

En la última sección de este marco conceptual se plantea una herramienta que permite analizar las desigualdades como un entramado de opresión: la interseccionalidad. Una educación en derechos humanos, orientada hacia el desarrollo sostenible y que tenga una mirada amplia sobre la desigualdad (interseccional), permite disminuir sus efectos sociales negativos, al tiempo que contribuye a liberar a las personas más vulnerables de las discriminaciones que enfrentan.

#### 2.4. Interseccionalidad para el combate a las desigualdades

La interseccionalidad es un concepto creado y desarrollado en el feminismo negro, que involucra los ámbitos teóricos, metodológicos, políticos y sociales. Es una perspectiva que permite analizar la “percepción cruzada de relaciones de poder”, y específicamente, la forma como son vivenciadas las intersecciones de género, raza y clase. (Viveros, 2016).

---

<sup>6</sup> Tipos de racismo: estructural, institucional, cotidiano. (MIDES, 2019)

<sup>7</sup> “*Racismo, machismo, patriarcado, heteronorma, homo-lesbo-bi-transfobia, misoginia, xenofobia, ¿cuáles son los puntos en común y en qué se diferencian?, ¿dónde están los acuerdos? y ¿cómo abordarlos interseccionalmente sin reiterar prácticas y mecanismos de opresión y exclusión?*” (Ramírez, 2017)

El entrecruzamiento de diferentes mecanismos de opresión, hace referencia al modo en el cual una sola persona puede poseer diferentes “identidades” que, al estar fuera de la norma hegemónica, la hace víctima de subordinación e inferiorización.

La primera en utilizar el término fue Kimberlé Crenshaw en 1989, para hacer referencia a las múltiples formas de opresión experimentadas por mujeres negras estadounidenses trabajadoras de la compañía General Motors. Patricia Hill Collins, en el año 2000 redefine el concepto de opresión para analizarlo en términos de interseccionalidad, e introduce la idea de “matriz de opresiones”. Finalmente, en el 2007, Ange Marie Hancock es la primera en formalizar este paradigma como un conjunto de teoría normativa e investigación empírica. (Viveros, 2016).

Es importante señalar que las mujeres afrodescendientes han comprendido su diferencia social desde la época de la esclavitud, y su lucha se hizo interseccional desde antes que existiera el concepto. Han sabido abarcar a las mujeres afrodescendientes, indígenas y disidencias, comprendiendo que su lugar en la sociedad era totalmente distinto al proclamado por el feminismo convencional.

En el año 1851 en Ohio, Sojourner Truth, una mujer afrodescendiente esclavizada durante más de 40 años, presentó un notable discurso, que es imprescindible para comprender el concepto de interseccionalidad y su poder político. El discurso se titula ¿Acaso no soy una mujer? (*Ain't I a Woman*). Invita a la reflexión sobre cómo las mujeres afrodescendientes nunca han hecho parte del concepto global de “mujer” y los estereotipos asignados a este género:

*“Los caballeros dicen que las mujeres necesitan ayuda para subir a los carruajes y para pasar sobre los huecos en la calle y que deben tener el mejor asiento en todos lados. ¡Pero a mi nadie nunca me ha ayudado a subir carruajes o a saltar charcos de barro ni me han dado el mejor asiento! y ¿Acaso no soy una mujer? ¡Mírenme! ¡Miren mis brazos! ¡He arado y plantado, y trabajado en los establos y ningún hombre lo hizo nunca mejor que yo! Reuní a los graneros. Y ¿Acaso no soy una mujer? ¡Puedo trabajar y comer tanto como un hombre si es que consigo alimento y puedo aguantar los latigazos también! Y ¿Acaso no soy una mujer? Parí trece hijos y vi como todos fueron vendidos como esclavos y cuando lloré con el dolor de una madre nadie, excepto*

*Jesús Cristo, me escuchó y ¿Acaso no soy una mujer?*” (Truth, 1851. Extraído de (Ramírez, 2017).

En una cita que realiza Viveros al trabajo de Wade, (2009) se expresa que: *“Desde hace mucho tiempo las experiencias sociales de una gran parte de las mujeres latinoamericanas las han forzado a tomar en cuenta y a hacer frente en niveles teóricos, prácticos y políticos, a distintas, simultáneas e intersectadas formas de opresión”* (Viveros, 2016).

Durante la segunda mitad del siglo XX la interseccionalidad gana mayor peso en las investigaciones y prácticas: teóricas como Angela Davis y colectivos como Colectiva del Rio Combahee, retoman la idea y la utilizan como herramienta política.

El estudio de la articulación de opresiones tiene muchas aristas y vertientes, además de ser utilizado como mecanismo para comprender la realidad, en palabras de Tania Ramirez, es una herramienta de lucha colectiva. Mediante la interseccionalidad las mujeres afrodescendientes han logrado sentir plenamente y explicar al resto del mundo sus vivencias específicas. Y mediante la comprensión de que existen muchos mecanismos de opresión que se interconectan, han sabido aliarse con otros colectivos y luchas sociales, con el objetivo de aunar esfuerzos y construir en conjunto. (Ramírez, 2017).

Investigadoras como Sonia Correa y Vivienne Taylor han contribuido a la reconstrucción del feminismo y su objeto principal de estudio “la mujer”. Ambas realizan críticas al feminismo hegemónico mediante la necesidad de ampliar el movimiento: son consideradas feministas del sur. (Daudén L. y Brant M., 2016). Uno de estos espacios de deconstrucción es la plataforma DAWN, utilizada para compartir datos e investigaciones sobre equidad de género. De esta forma, diversos “tipos de mujeres” se incluyen en el feminismo, y la lucha por igualdad de acceso a las oportunidades, de forma interseccional (DAWN, 2020).

En la próxima sección se demuestran algunos efectos de estos conceptos, en la fundamentación y los antecedentes: afrodescendientes en nuestra sociedad y en la UdelAR.



### 3. Fundamentación y antecedentes

#### 3.1. Afrodescendientes en nuestra sociedad

La definición con el concepto “afrodescendiente” hace alusión al autoreconocimiento por parte de la colectividad afro como seres “sujetos de derechos”. Surge de forma colectiva, en contraposición al concepto “negro y negra”, que se recomienda no utilizar, por sus connotaciones discriminatorias. En el encuentro llamado “Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia”<sup>8</sup> se define que la identidad afrodescendiente es resultado de un proceso histórico, sociocultural y político (Naciones Unidas, 2002).

El 31 de diciembre del 2024 finaliza el Decenio Internacional para los Afrodescendientes, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, con el tema «Afrodescendientes: reconocimiento, justicia y desarrollo». Se desarrolló un plan de acción que desde el 2015 fue hoja de ruta, marco, aval para el diseño y acción de estrategias. (UN.ORG, 2015)

El objetivo de esta sección es presentar de forma numérica, con datos sociodemográficos, la realidad de la población afrodescendiente en nuestro país. Siempre que los datos lo permitan, se hará énfasis en las mujeres afrodescendientes.

En primer lugar, es necesario comprender la dimensión histórica de la conformación de la afrodescendencia en nuestras sociedades, ya que las desigualdades étnico raciales que se perciben hoy día son hechos que persisten desde la época de la esclavitud.

La historia educativa (formal) de la población afrodescendiente en Uruguay comienza en 1809 y tiene a lo largo de los años siguientes muchos vaivenes, algunos avances y serias dificultades para el funcionamiento. Incluso luego de la abolición de la esclavitud, la población afrodescendiente tenía un acceso limitado –por no decir nulo- a la educación. (Chagas, K., y Stalla, N., 2008).

A principios del siglo XX la problemática de la inclusión de los niños y niñas afrodescendientes en las escuelas parecía haberse solucionado, sin embargo, aún persistían dificultades para la asistencia y culminación del ciclo educativo primario. Años más tarde, en

---

<sup>8</sup> Celebrado en Durban, en el 2001.

1947, la Revista Uruguay afirmaba que *“de aquellos afrodescendientes que habían cursado estudios primarios, entre un 50% y 70% no había concluido el ciclo escolar completo”*. (Chagas, K., y Stalla, N., 2008).

De modo más reciente, las investigaciones realizadas a inicios del presente siglo demuestran que, a pesar de que actualmente existen más personas afrodescendientes en la educación formal, y han alcanzado mayores niveles educativos, eso no se traduce en ascenso social. (Chagas, K., y Stalla, N., 2008).

En Uruguay desde al año 2006 se incluye la variable étnico racial en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA), y el primer censo que la incluyó fue el de 2011. Los datos socioeconómicos recogidos ayudan a desmitificar la idea (generada desde los inicios de nuestro Estado Nación) de que “el Uruguay era un país integrado, casi carente de desigualdades y donde claramente luego de la abolición de la esclavitud no hubo lugar para el racismo”. (MIDES, 2019).

Para permitir un análisis de la evolución de algunos indicadores, se presentan los datos sobre cantidad de población, nivel educativo y niveles de pobreza, enfatizando en las diferencias según ascendencia étnico racial y género, para los años 2006, 2011 y la actualidad. No se menciona en esta sección posibles causas de las diferencias que aparecen en los indicadores, ya que serán abordadas más adelante en la investigación.

#### 3.1.1. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENHA) 2006

Según este registro, en el año 2006 el 9,1% de la población uruguaya se autoidentificaba con ascendencia étnico racial afro o negra. Esta categoría se configura como la segunda con mayor relevancia numérica del país. La mayoría de la población (87,4%) se identificaba con la ascendencia blanca. (Bucheli, M. y Cabella, W., 2008).

Las características demográficas de la población afrodescendiente evidencian una diferenciación muy clara con el resto de la sociedad: la población afro es claramente más joven, tiene mayores niveles de fecundidad y tienen hogares extendidos en mayor medida que el resto de la población. Este hecho se repite en las otras encuestas, censos y estudios realizados. (Bucheli, M. y Cabella, W., 2008).

Respecto al ámbito educativo, se observan desigualdades significativas en el acceso a la educación y permanencia en el sistema educativo para la población afrodescendiente en distintos grupos etarios: niñas y niños menores de 3 años de edad (donde la brecha entre población afro y población blanca es de 4 puntos porcentuales, en detrimento de la población afro), adolescentes de 14 a 17 años (12 puntos porcentuales de brecha entre población afrodescendiente y población blanca), y jóvenes de 18 a 24 años (18 puntos porcentuales de diferencia). En este último grupo, para el año 2006, solamente el 22,3% de jóvenes afrodescendientes de 18 a 24 años asistían al sistema educativo, frente a un 40,7% de jóvenes con ascendencia étnico racial blanca como la principal. (Bucheli, M. y Cabella, W., 2008).

En referencia a indicadores de pobreza, el informe de Bucheli y Cabella analiza la pobreza según el método de ingresos. Para el año 2006, existía un 5,1% de personas afrodescendientes por debajo de la línea de indigencia, frente a un 1,6% de personas con ascendencia blanca. Sobre la línea de pobreza, había un 50,1% de población afro por debajo, frente a un 24,4% de población blanca. (Bucheli, M. y Cabella, W., 2008).

### 3.1.2. Censo 2011

Para el año 2011, un 8,1% de la población uruguaya se autoidentificaba con ascendencia afro o negra. La mayoría se identificaba con ascendencia blanca (90,8%). Nuevamente resulta que la población afrodescendiente es la minoría étnico racial con mayor relevancia numérica. (Wanda, C. Nathan, M. Tenebaum, M., 2013).

Respecto al ámbito educativo, la brecha más significativa entre personas afrodescendientes y el resto de la población comienza a partir de los 12 años. En general, a partir de esta edad la deserción escolar por parte de las y los jóvenes aumenta, independientemente de la ascendencia étnico racial. Sin embargo, la mayor proporción es entre la población afrodescendiente. Sobre educación terciaria, la asistencia de jóvenes afro es de un 10%, frente a un 23,1% del resto de la población.

Este censo revela que existe una mayor proporción de mujeres en el ámbito de educación superior, pero si se analiza entre mujeres afro y no afro, la brecha vuelve a ser amplia (13,7% y 28,1% respectivamente). (Wanda, C. Nathan, M. Tenebaum, M., 2013).

Sobre los niveles de pobreza, el índice NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) demuestra que para el año 2011, 51,3% del total de personas afrodescendientes presentaba al menos una NBI, frente a un 32,2% para el resto de la población. (Wanda, C. Nathan, M. Tenebaum, M., 2013).

### 3.1.3. Actualidad

Según la Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2019, la población afrodescendiente del país es el 11,1% del total de la población. Los datos socioeconómicos continúan demostrando la extrema desprotección social de este grupo poblacional.

La brecha educativa permanece, las personas afrodescendientes tienen en promedio 6,9 años de educación, frente a los 8,4 años de estudio del resto de la población. Sobre el nivel de secundaria, sólo el 13% de la población afrodescendiente lo culmina, para la población no afro la cantidad es 18%. Sobre educación terciaria, 3% de la población afro logra cumplir este nivel, para el resto de la población el dato asciende a casi un 9%. (MIDES, 2019).

Si se analiza por sexo, como mencionado anteriormente, las mujeres alcanzan mayor nivel educativo que los varones, independientemente de su ascendencia étnico racial. Sin embargo, si a las mujeres se las compara según su ascendencia étnico racial, la brecha vuelve a aparecer: la diferencia entre mujeres afrodescendientes y blancas que completan la educación terciaria es de 10 puntos porcentuales. (INMUJERES, 2016).

En cuanto a niveles de pobreza, para el año 2020, según la Encuesta Continua de Hogares, en términos de ascendencia étnico racial, la población afrodescendiente continúa teniendo los mayores niveles de pobreza, la brecha entre personas declaradas afrodescendientes y las declaradas blancas es de 10 puntos porcentuales: 22,1% para la población afro, 10,1% para la población no afro. (UNFPA, 2021)

Al separar el dato sobre nivel de pobreza por sexo, se obtiene que en el año 2020, la incidencia de la pobreza en mujeres afro es de 22,7%. (UNFPA, 2021) Haciendo referencia al empleo, se observa que 34% de varones y mujeres afrodescendientes tienen empleos que no realizan aportes a la seguridad social, mientras que para el resto de la población este número desciende a 25% para los varones y 23% para las mujeres. (INMUJERES, 2016).

### 3.2. Afrodescendientes en la Universidad de la República

Según el sistema de relevamiento continuo FormA-Estudiantes, en el año 2023, del total de estudiantes universitarios de grado, sólo el 5,2% considera que su principal ascendencia racial es la afro o negra, frente a un 81,4% que considera que su principal ascendencia es blanca. (Dirección General de Planeamiento, 2024)

Sobre los egresados del año 2015, según la principal ascendencia étnico racial declarada, el 1,4% es afro y el 92,3% es blanca. (Dirección General de Planeamiento, 2019)

Debido a la presión de la sociedad civil organizada, y desde que los datos socioeconómicos de la población afrodescendiente estuvieron disponibles, la Udelar ha hecho esfuerzos por estudiar la realidad de la población afro, e incidir sobre ella.

Un ejemplo de ello fue el grupo Quilombó Timbó, creado en el año 2000, por estudiantes afrodescendientes y apoyos institucionales. Sus objetivos principales eran incidir en la política universitaria -promoviendo acciones que fortalezcan e incentiven la participación afrodescendiente en la universidad- y promover una cátedra con estudios afrocentrados. Otro espacio donde estos jóvenes generaron debates e impulsaron la problemática sobre las desigualdades hacia la afrodescendencia, fue la Federación de Estudiantes Universitarios Uruguay (FEUU)<sup>9</sup>.

En el año 2010, se creó en la Facultad de Ciencias Sociales, el diploma en Afrodescendencia y Políticas Públicas. A impulso del Departamento de las Mujeres Afrodescendientes (Inmujeres-Mides). Se orientó al estudio de la temática afrodescendiente con énfasis en la formación en políticas públicas hacia la equidad étnico-racial. Dicho diploma, actualmente no se dicta. (Ciencias Sociales, 2010)

Las actividades sobre afrodescendencia en la Udelar derivaron en nuevos grupos de investigación y discusión. Actualmente, dos de los grupos con mayor relevancia sobre

---

<sup>9</sup> Datos proporcionados por Noelia Maciel, feminista antirracista e integrante de la Coordinadora Nacional Afrouruguaya. Fue una de las fundadoras del grupo Quilombo Timbó. Consultada específicamente para la realización de esta investigación.

afrodescendencia en la UdelAR son la red temática sobre afrodescendencia y el grupo de estudio sobre afrolatinoamericanismo, de la Comisión Sectorial de Investigación Científica<sup>10</sup>.

En el 2016, Valentina Bravi realizó una investigación sobre UdelAR y Afrodescendencia, titulada “*una aproximación al estudio de los jóvenes afrodescendientes y su formación en la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2012, Montevideo*” para su tesina final de trabajo social. Analiza el discurso de cinco casos de mujeres afro, en relación con una teoría social afrocentrada, la afroepistemología:

*“La Afroepistemología es una forma de (re)conocimiento alternativo que fue construyéndose a partir de aportes y mirada de los pueblos y colectivos afros. El conocimiento adquirido por este colectivo, desde su propia experiencia debe ser compartido y entendido como un conocimiento... Es una alternativa de la mirada dominante, en la cual podemos reflexionar y entender la realidad de la población afrodescendiente.”* (Bravi, 2016)

En conclusión, en su informe y en el presente, se llegan a reflexiones similares sobre la educación, el racismo y la resiliencia en las mujeres afrodescendientes.

En la próxima sección se presentan el problema de investigación y los objetivos.

---

<sup>10</sup> Datos proporcionados por Fernanda Olivar, antropóloga especialista en Políticas Sociales. Integrante del grupo de estudio sobre afrolatinoamericanismo, de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, UDELAR. Consultada específicamente para la realización de esta investigación

## 4. Problema de investigación y objetivos

El problema de investigación es la percepción que tienen las mujeres afrodescendientes que transitan la UdelaR (estudiantes y egresadas) sobre las desigualdades generadas por ascendencia étnico racial y género durante su estudio en la institución. La pregunta general es ¿cómo perciben las mujeres afrodescendientes su tránsito por la UdelaR, teniendo en cuenta las desigualdades generadas por ascendencia étnico racial y género? De modo general, se busca comprender si se constituyen las desigualdades generadas por ascendencia étnico racial y género como obstáculos al desarrollo para las mujeres afrodescendientes que transitan la UdelaR.

### 4.1. Preguntas específicas

¿Cuáles son los factores que posibilitan o impulsan que las mujeres afrodescendientes decidan continuar sus estudios terciarios, mediante el ingreso a la UdelaR?

¿Perciben las mujeres afrouniversitarias desigualdades generadas por ascendencia étnico racial y género en su tránsito por la UdelaR?

¿Pertener a una organización social afrofeminista genera diferencias en las percepciones de desigualdad que tienen las mujeres afrouniversitarias? ¿Cuáles?

¿Consideran las mujeres afrodescendientes que estas desigualdades se reducen cuando egresan de la UdelaR?

¿De qué manera contribuye la educación terciaria al desarrollo de las mujeres afrodescendientes?

¿Cuál es el rol de la UdelaR en el enfrentamiento a las desigualdades sociales, según las afrouniversitarias?

### 4.2. Objetivo general

Comprender cómo perciben las mujeres afrodescendientes, estudiantes y egresadas, su tránsito por la UdelaR, teniendo en cuenta las desigualdades generadas por ascendencia étnico racial y género.

#### 4.3. Objetivos específicos

- Conocer si las mujeres afrodescendientes universitarias perciben desigualdades generadas por ascendencia étnico racial y género en su tránsito por la Udelar.
- Analizar las consideraciones que realizan las mujeres afrodescendientes estudiantes y egresadas de la Udelar sobre el aporte de esta institución a su desarrollo personal.



## 5. Metodología

En concordancia con el problema de investigación y los objetivos planteados, para tener un conocimiento más profundo y personalizado del problema, se utiliza una metodología cualitativa. Según Flick, la complejidad de las relaciones sociales implica que su estudio no sea de forma generalizada, universal, amplia, sino más bien localizada, temporalizada, situacional. En sus palabras, es necesario: “Diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio” (Flick, 2002).

En este caso específico, el tema de las mujeres afrodescendientes estudiantes y egresadas de la Universidad de la República no ha sido suficientemente estudiado en nuestro país, por lo tanto, una investigación de carácter exploratorio y con un diseño flexible, es lo más adecuado. Al mismo tiempo, al hacer referencia a múltiples mecanismos generadores de desigualdad (género y raza son los más utilizados aquí), la complejidad aumenta.

Este trabajo utiliza el estudio de las percepciones de las mujeres afrodescendientes sobre su tránsito por la Udelar, por lo tanto, se hace necesaria una breve conceptualización sobre la percepción y sus usos en investigaciones de carácter cualitativo.

Percibir es una forma de apropiarse subjetivamente de la realidad. Hace referencia a la aproximación que tienen las personas sobre los eventos de su entorno y su interpretación de los mismos. La percepción es biocultural, ya que lo percibido (estímulos físicos, sensaciones, etc.) se interpreta y adquiere significado en consonancia con las pautas culturales e ideológicas específicas de cada sociedad, que se aprenden desde la infancia. Mediante este proceso, se forman estructuras perceptuales que contribuyen a categorizar la información recibida, transformándola en códigos comprensibles. (Vargas Melgarejo, 1994).

Al tiempo que la percepción cuenta con una parte que se realiza de forma consciente y otra inconsciente, el sujeto juega un rol parcial; la sociedad y el entorno específico determinan en gran medida qué se percibe y cómo se interpreta. Entre otras cosas, esto dependerá del contexto, de los objetivos del perceptor y de las características de los sucesos percibidos. De esta forma, la percepción está determinada por la situación en la cual se produce. (Arias Castilla, 2006).

Un aspecto importante del estudio de las percepciones es considerar que estamos analizando las experiencias privadas de las personas, que no siempre son hechos visibles, sino encubiertos.

La investigación sobre las percepciones debe basarse en técnicas que permitan el acceso indirecto a la información. Mediante la identificación de los estímulos correctos, las respuestas de los participantes podrán ser efectivamente su percepción sobre la realidad. (Arias Castilla, 2006).

En resumen, la percepción se puede considerar como un proceso personal y colectivo, selectivo, dinámico y funcional, que está determinado por “necesidades, valores sociales, aprendizajes y en general por las características permanentes y temporales de los individuos” (Arias Castilla, 2006).

Las desigualdades étnico raciales y de género generan discriminaciones que pueden ser consideradas “sutiles”, pero que en realidad están socialmente naturalizadas. Por este motivo, las percepciones de las personas pueden cambiar según su entorno y proximidad con la temática.

### 5.1. Temporalidad

Analizar sobre la población afrodescendiente en nuestro país ha sido un aspecto complicado, uno de los motivos fue la constante falta de información estadística específica sobre este grupo poblacional. La ascendencia étnico racial en Uruguay no era considerada un factor importante para incluir en censos y encuestas. A pesar de la insistencia de organizaciones de sociedad civil y de la comunidad internacional, solamente a comienzos de este siglo se incluye desde el Estado la variable sobre la etnicidad y la racialidad en todos los censos y datos oficiales, desde una perspectiva de derechos humanos, y teniendo a la autopercepción de cada persona como único mecanismo de categorización.

De este modo, la temporalidad seleccionada para esta investigación fue desde el año 2006, cuando se incluye por primera vez la variable étnico racial en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada, desde una perspectiva de derechos humanos, hasta la actualidad.

## 5.2. Unidades de análisis. Tipo de muestra. Criterios de inclusión.

Las unidades de análisis seleccionadas son dos: mujeres afrodescendientes estudiantes de la Udelar y mujeres afrodescendientes egresadas de la Udelar. La muestra fue pensada de forma intencional, con una selección que responde a su relevancia teórica. El límite utilizado fue la saturación teórica. Los criterios de selección para la recolección de datos son: ser mujer afrodescendiente estudiante o egresada de la Universidad de la República, de cualquier lugar del país.

Además de estas dos clasificaciones se realizan dos subdivisiones más: la pertenencia a algún grupo social de activismo relacionado a las temáticas ascendencia étnico racial afro y género; y el área de estudio en la Udelar (social y artística, salud, tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat).

La fundamentación para elegir estas dos últimas categorías es que la pertenencia a algún grupo de activismo o militancia relacionado con las temáticas, ayuda a que las personas puedan desnaturalizar prácticas y sentires discriminatorios presentes en la sociedad. De esta forma, tener una mirada más atenta hacia los diversos mecanismos de opresión, permite observar los procesos cotidianos de forma distinta, detectando más fácilmente posibles situaciones de opresión o discriminación invisibilizados.

Finalmente, se incluye la variable de área de estudio en la Udelar porque, al tiempo que existen más mujeres y más personas afrodescendientes en el área social y artística de la Udelar, y menos en las áreas de tecnología-ciencias y en salud, esta diferenciación puede generar puntos de vista muy diferentes y brindar percepciones distintas sobre las desigualdades étnico raciales y de género presentes en la institución<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Fuente: datos sobre ingresos y egresos solicitados específicamente para esta investigación a división estadística de la UDELAR. “Distribución de los estudiantes que ingresan por primera vez a la Udelar en 2017 y 2018, por Servicio y sexo según ascendencia étnico racial” y “Distribución de los egresados por Servicio y sexo según ascendencia étnico racial, años 2017 y 2018”.

### 5.3. Accesibilidad a las unidades de recolección

El acceso a las unidades de recolección se obtiene a través de la organización de sociedad civil UAFRO: Universitarios/as, Técnicos/as, Investigadores/as Afrouruguayos. Y la técnica bola de nieve. Un tercer mecanismo de recolección es la selección por parte de la investigadora de los casos acordes a los criterios.

Cabe destacar que existe cierto grado de proximidad entre la investigadora y las personas entrevistadas, hecho que facilita un diálogo fluido y permite una mayor confianza al momento de las respuestas. Esta proximidad se generó principalmente por dos motivos: el primero y más evidente: la proximidad étnico-racial, investigadora y entrevistadas compartimos las características de ser mujeres afro.

En segundo lugar, la participación en colectivos de sociedad civil sobre feminismo antirracista. No todas las entrevistadas conocían este aspecto de la investigadora, pero algunas sí. Ambos aspectos han permitido una entrevista fluida y entre pares. Hechos que, por un lado, hacen parte de las investigaciones cualitativas (un investigador con un rol activo) y, por otro lado, responden a las reflexiones planteadas en la introducción y el marco teórico, propuestas por Patricia Hill Collins.

### 5.4. Técnicas para recabar datos y tipo de análisis

Entrevistas en profundidad a mujeres afrodescendientes estudiantes y egresadas de la Udelar. Las entrevistas tienen un guión general que orienta la conversación, pero también se busca un nivel de apertura suficiente para no obstruir el hilo natural del diálogo. Consiste en guiar, pero sin perder plasticidad y flexibilidad. Sobre los datos obtenidos se realiza un análisis de contenido, mediante una codificación de tipo inductiva.

La matriz de entrevistadas quedó armada de la siguiente manera:

|                                                      | Estudiantes |              | Egresadas |              |
|------------------------------------------------------|-------------|--------------|-----------|--------------|
|                                                      | Militante   | No militante | Militante | No militante |
| Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat |             |              |           |              |
| Salud                                                |             |              |           |              |
| Sociales y artística                                 |             |              |           |              |

La pauta de entrevista contiene 4 bloques temáticos para estudiantes y 5 para egresadas. Se adjuntan las preguntas como anexo metodológico al final de la investigación.

Luego de terminado el diseño de la entrevista, se procede a contactar con las entrevistadas, mediante correo electrónico y redes sociales. La consigna para la convocatoria fue: “Realizar una entrevista sobre desigualdades en la Udelar”. Intencionalmente se evitó la mención al tema específico de la investigación: desigualdades étnico raciales y de género, para no “guiar” las respuestas de las entrevistadas directamente hacia el camino de las posibles discriminaciones que pudieran percibir por ser mujeres afro.

Las entrevistas realizadas fueron todas en forma presencial. Se convocaba a un lugar de comodidad para la persona entrevistada, que podía ser su propia casa, la facultad de ciencias sociales, o la casa de la investigadora, por tratarse de un lugar céntrico y acorde. Los aspectos que se trataban con mucha atención al momento de hacer la entrevista eran: la comodidad del lugar, que sea silencioso, que se pudiera conversar sin interrupciones y la persona se pudiera sentir a gusto. Estos cuidados fueron tenidos muy en cuenta debido a la profundidad del tema, ya que se trataba de trayectorias de vida durante el estudio en la Udelar, y el posterior egreso.

Desde el 15 de noviembre hasta el 17 de diciembre del 2019 se realizaron 11 entrevistas a mujeres afro estudiantes y egresadas de Udelar. La duración promedio fue de 20 minutos por entrevista. La matriz de entrevistadas quedó parcialmente completa, los motivos se deben a la escasa población afrouniversitaria, principalmente en el área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat; y a que casi todas las mujeres que egresan militan activamente o al menos están en contacto con grupos afrofeministas, como mecanismo de resistencia<sup>12</sup>. Los casilleros marcados con verde son de las categorías que sí se pudo entrevistar y analizar.

|                                                      | Estudiantes |              | Egresadas |              |
|------------------------------------------------------|-------------|--------------|-----------|--------------|
|                                                      | Militante   | No militante | Militante | No militante |
| Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat |             |              |           |              |
| Salud                                                |             |              |           |              |
| Sociales y artística                                 |             |              |           |              |

<sup>12</sup> Apreciación basada en la experiencia de recabar datos para esta investigación.

## 6. Resultados y discusión

### **Motivos para continuar los estudios ingresando en la Udelar**

Todas las entrevistadas entienden que continuar estudiando es fundamental para su desarrollo personal. Voluntad, necesidad, vocación, las ganas de seguir aprendiendo y adquiriendo conocimientos, la búsqueda de autonomía, son aspectos que se repiten. Al realizar esta pregunta, las entrevistadas eran dirigidas hacia sus años en educación media, se recogen algunos relatos a modo de contexto, que se conectan con ideas y preguntas posteriores.

*“Lo que contribuyó fueron esas ganas de seguir estudiando y de hacer algo que a mi me guste. No quiero pasar mi vida lamentándome y conformarme con otra cosa. Yo estaba decidida.”* (Entrevistada N° 4)

La resiliencia, el desarrollo de estrategias y herramientas para enfrentar o detener las situaciones complejas, hacen parte del proceso de aprendizaje. Como mencionado en la fundamentación, durante mucho tiempo la educación fue un espacio negado para la población afrodescendiente; en aquel momento, negros y negras en situación de esclavitud. Incluso hasta la actualidad los efectos de esta historia permanecen. (MIDES, 2019)

En palabras de una egresada: *“Yo soy muy promotora del estudio, pero soy promotora de que nuestra comunidad, el colectivo afro, tiene que estudiar en principio porque es un derecho humano, y después porque el estudio, y conocer otros mundos, otras formas, te abre la cabeza y te permite pensarte en contexto, proyectarte a nivel individual y también colectivo. Y es transformador. No en vano la esclavitud se encargó de que los negros, de aquella época, los “negros”, no aprendieran, fueran analfabetos, porque cuanto más se sabe, más peligrosos somos para el sistema también. Entonces yo soy una defensora del conocimiento, del conocimiento colectivo”* (E.10)

En este aspecto, también la familia juega un rol fundamental: impulsa y genera las condiciones necesarias para garantizar que sus hijas e hijos continúen estudiando. Los elementos que destacan son la contención familiar, la motivación, el apoyo, tener amistades y redes que acompañen el proceso.

Todas las entrevistadas, en conjunto con sus familias, consideran que estudiar es fundamental para tener una mejor calidad de vida, por lo cual, en algunos casos, no estudiar no

hacía parte de los planes. En palabras de una estudiante y una egresada: *“Nunca hubo otra opción. Nunca se cuestionó que iba a hacer otra cosa. Mis padres siempre me dijeron que terminar el liceo era la única obligación que tenía, pero si quería seguir, que yo tenía todo su apoyo.”* (E.9) *“Yo tuve una familia en la cual era imposible no estudiar, lo tenían claro, que era el ascenso social y económico. Podían estar muchas cosas permitidas, menos dejar de estudiar.”* (E.5)

Por otro lado, se menciona hacer parte de una familia con personas que ya hubieran cursado educación terciaria: *“Yo gracias a Dios tengo una familia que sí hay profesionales, pero donde no los hubo, capaz que esa experiencia de entrar a facultad se ve como algo imposible, pero no es imposible.”* (E.11) En este caso, se puede generar un mayor acompañamiento, o se pueden trasladar conocimientos generales desde la familia a la estudiante, que sirven de mucha ayuda al entrar a un espacio totalmente diferente a lo que venían transitando.

Contrariamente a estas posturas, en un caso, que implicaba para la estudiante un movimiento físico importante (el traslado desde Rivera a Montevideo), la familia se presenta al principio como un desafío: *“Para mi familia era todo un desafío el estar lejos, y cómo me iba a manejar. Siempre me apoyaron y dijeron que me iban a apoyar en lo que yo quisiera estudiar, pero cuando tomé la decisión hubo un poco de resistencia, más que nada miedos, de qué podía pasar etc.”* (E.3)

Claramente, el factor económico también está en juego al momento de la elección estudiantil: *“Sí hay una motivación, que es un proyecto económico, que vos decís, no es lo mismo si yo termino una carrera universitaria, que no. La frase, y esto lo compartimos con muchas compañeras de Mizangas, que nuestras mamás nos dijeron históricamente “yo no quiero que termines limpiando piso como yo” y nosotras no entendíamos de qué se trataba en ese entonces.”* (E.10) *“Y yo siempre, desde muy chica, fui consciente de que tenía que estudiar algo para mejorar la situación familiar y mi situación económica.”* (E.8)

Otro de los motivos que facilitaron la continuidad de los estudios es la posibilidad de acceder a becas estudiantiles, económicas, de alimentación, de traslado: *“La beca fue fundamental, para mi madre, mi familia, porque si yo no hubiese tenido la beca, no sé bien cuál hubiese sido la apuesta familiar. Supongo que hubiesen hecho tremendo esfuerzo para bancarme acá, pero yo*

*no sé si hubiera aceptado, porque eso implicaría muchas más horas de trabajo para la gente e iba a ser más difícil para bancarme (E.3)*

Para las mujeres con familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica, las acciones afirmativas tendientes a facilitar el acceso y la permanencia en el espacio de estudio, son fundamentales. Las que vienen a Montevideo desde el interior hacen énfasis en las diversas aristas que complejizan su permanencia, y cómo diversos mecanismos del Estado y la Universidad, facilitan o dificultan su trayectoria. Las becas económicas, de traslados, de materiales y el comedor de bienestar universitario, son las más nombradas.

### **Trayectoria durante la UdelaR**

Cada experiencia en la UdelaR es única e irrepetible, en el caso de las entrevistadas de esta investigación, se podrían marcar diferencias en las respuestas según algunas características en común: para las estudiantes, se refiere a una experiencia presente, por lo tanto, inacabada. Para las egresadas, hace parte del pasado, esa lejanía con el proceso también implica poder analizar la situación de manera más completa, luego de un tiempo de egresada, los significados asignados a la época de estudio pueden variar.

Las estudiantes plantean que a nivel general la trayectoria ha sido muy buena, fructífera, compleja. Adaptarse al nuevo ritmo y a la exigencia extra requiere tiempo, esfuerzo y dedicación, que siempre es distinto en cada caso, el sistema es otro y las reglas de juego también.

Algunas hacen referencia a características específicas de su área de estudio, que es algo interesante para analizar: *“El primer año fui a la facultad de ciencias naturales, hice los primeros dos semestres, terminé dejando porque la carrera no me gustaba. El contexto tampoco era muy amistoso, por clase hay unas 50 personas, es súper personalizado y no es selecta, pero es gente que ha logrado un alto nivel educativo, casi todos venían de liceos privados. Venían muy adelantados. Había un desnivel muy importante y notorio. Algunos veníamos del liceo como pollo mojado y era muy complicado. No hacen nada para ayudarte,*



*era como muy elitista. Y acá en parteras me gusta.*” (E.9) Este comentario se relaciona con los argumentos expresados en la metodología, sección 5.2.<sup>13</sup>

La idiosincrasia de cada facultad, sus características específicas y el modo mediante el cual analiza la sociedad y entiende sus problemas, influye en las relaciones interpersonales que se generan en cada instancia de encuentro e intercambio. Para el caso de las facultades que comprenden el área “Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat”, donde el objeto de estudio no implica necesariamente la comprensión de las desigualdades sociales y donde hay menor proporción de personas afrodescendientes (en comparación con las otras dos áreas de enseñanza de Udelar: salud y sociales y artística) la experiencia de estudio para una mujer afrodescendiente puede ser completamente distinta.<sup>14</sup>

Otra estudiante también reflexiona sobre la importancia de estudiar en un ambiente amigable, con docentes y compañeros sensibles a las diversas realidades que se plantean, donde se pueda generar diálogos e intercambios genuinos, con contenido amplio. Frente a un cuestionamiento por parte de esta estudiante hacia los docentes, sobre por qué no se incluía en la malla curricular los aportes de la comunidad afrodescendiente, obtuvo una respuesta que problematizaba el racismo presente en el área, y posteriormente información detallada sobre la información que había solicitado:

*“Si hubieran sido otro tipo de profesores no se hubieran importado. No está bueno que no se incluyan a los artistas negros, pero se tomaron el trabajo de incluirme a mi.”* Y finaliza la idea con la siguiente reflexión: *“Si en la escuela me decían algo, algún niño o algo, yo iba a contarle a la maestra y era súper indiferente, no hacía nada. En este caso no fue discriminación, pero se habló del tema, se explicó el por qué y ellos me dieron material, se importaron. Creo que porque es bellas artes, si estuviera estudiando derecho no me estaría pasando lo mismo y soy muy consciente de eso, porque en las demás carreras sos más número que una persona, y en esta carrera sos una persona. Hay buena energía y se pueden tratar los temas.”* (E.4)

---

<sup>13</sup> Fuente: datos sobre ingresos y egresos solicitados específicamente para esta investigación a división estadística de la UDELAR. “Distribución de los estudiantes que ingresan por primera vez a la Udelar en 2017 y 2018, por Servicio y sexo según ascendencia étnico racial” y “Distribución de los egresados por Servicio y sexo según ascendencia étnico racial, años 2017 y 2018”.

<sup>14</sup> Idem.

Por su parte, las egresadas, al tiempo que hacen un recorrido a nivel general, también se plantean aspectos específicos de cada experiencia, como cuestiones relacionadas al contenido curricular y el estudio propiamente dicho. En todos los casos, el tiempo de cursado y finalización de la carrera fueron distintos a lo estipulado desde la institución, los motivos considerados se detallan en este análisis. También se destacan aspectos referidos al lugar de donde provienen (para el caso de las que vienen del interior o de otro país); la familia y en algunos casos, la maternidad; el trabajo mientras estudiaban.

Por otro lado, algunas reafirman la importancia que tuvieron ciertos cuestionamientos ideológicos hacia la carrera, la metodología de estudio y análisis: cómo influyó en sus estudios la política, en términos generales, y la militancia específica de las activistas. Finalmente, resulta interesante analizar algunos de los mecanismos de resistencia y resiliencia planteados por las entrevistadas, aspecto mencionado también por algunas estudiantes.

Los aspectos positivos que se destacan sobre la trayectoria estudiantil son: los conocimientos técnicos, teóricos y prácticos aprendidos, los vínculos generados, la superación personal por cumplir los desafíos propuestos. Una egresada expresa: *“Por haber venido del interior fue muy enriquecedora porque me encontré con personas de diferentes extractos sociales, personas muy diferentes a mí, y otras que sí tenían las mismas expectativas. Encontré un universo muy rico, muchos compañeros, y profesores también.”* (E.11)

Sobre los desafíos enfrentados, y el sentimiento de cumplir con lo propuesto, la misma entrevistada señala: *“Eso<sup>15</sup> fue como esa roca en la cual me apoyé y me ayudó a derribar muchos estereotipos, muchos tabúes, muchas ideas preconcebidas que traía, muchos prejuicios, y empecé a ver a las personas igual que yo. Porque antes veía que las personas estaban allá arriba y yo nunca iba a llegar a alcanzar, y que yo no podía, que no era capaz. Entonces eso fue ayudándome a superar cada examen. Entonces sí encontré ayuda, pero llegó un límite donde ya no podía y gracias a la ayuda de Dios me pude recibir. Es eso de ir derribando y decir sí puedo.”* La referencia a los apoyos y ayudas recibidas que posibilitaron el éxito académico son distintos en todas las entrevistas, pero para las egresadas, ese sentimiento de misión cumplida es general y notorio.

---

<sup>15</sup> Hace referencia a la religión y su fé.

Otro aspecto señalado por todas las egresadas refiere al tiempo de cursado, ninguna lo realizó en el tiempo estipulado por la carrera, los motivos difieren: maternidad, cuestiones políticas e ideológicas, trabajo, priorizar tener otras experiencias relacionadas a la carrera, y un caso excepcional donde se plantea que, debido a problemas con la entrega de la monografía final, se tuvo que retrasar la culminación (este caso específico refiere a conflictos con el docente tutor).

Sobre el lugar de residencia anterior, es importante recordar que, a pesar de los esfuerzos de descentralización que ha hecho la Udelar, con resultados positivos en diversas áreas, aún está presente el desafío de continuar reduciendo las problemáticas que enfrentan los estudiantes, generadas por el territorio de origen y la lejanía con Montevideo.

Como mencionado anteriormente, para las personas que se trasladan, se adhieren otros retos: *“Nosotros somos de Rivera, que son 500km de la capital, y la inversión no solo emocional y económica de moverte tan lejos. Yo me vine con 18 años recién cumplidos.”* (E.3) *“Por suerte tuve beca y pude estudiar, y tuve el apoyo de mi tía, que me quedaba en su casa cuando vine, soy de Artigas. Identifico la exigencia que hay de tener que estar. Además, en el interior creo que es más lejano el tema de la exigencia, fue un salto muy grande. La primera vez que me quedé a un examen me quería morir. Era un mundo nuevo para mí.”* (E.8)

Otro aspecto que determina un cambio importante en la trayectoria educativa es la maternidad. Las egresadas que fueron madres durante el estudio tuvieron un tránsito distinto. En estos casos, el apoyo de la familia y los compañeros estudiantes, la comprensión de docentes y la flexibilidad, aparecen como imprescindibles para poder continuar. *“El quedar embarazada con 19 años, en 2° de facultad fue otro momento en el que sentí algo que marcó mi paso por facultad. Lo puedo describir, fue como que de alguna manera veía que cómo me veía la gente era como “que raro esta gurisa acá, tan joven”, y después de poder superar ese preconceito de la gente, quedo embarazada y además casada, entre mis pares me veían como una cosa rara.”* (E.6)

Otra experiencia de maternidad que trae aspectos importantes para la continuidad educativa se expresa en la siguiente cita: *“Unas de las cosas que más recuerdo es que en 3° año quedé embarazada, fue un poco retrasar la carrera, pero me juntaba con mis compañeros, ningún tipo de obstáculos. Yo terminé en el 2010. Pero siempre fue L\* te ayudamos, te apoyamos,*

*compañeros y docentes, podía estar con mi hija en la clase, o ir a reunirme para hacer trabajos.” (E.8).*

En secciones anteriores presentamos las dificultades socioeconómicas que presenta gran parte de la población afrodescendiente, en este apartado se retoma el tema de la necesidad de trabajar para poder continuar estudiando, en los casos donde no se pudo acceder a la beca educativa. Más allá de esto, otro motivo que se señala para trabajar es ganar experiencia laboral. Independientemente de los motivos, el trabajo también está presente durante la época de estudio de ciertas egresadas, algunas citas importantes son:

*“Igualmente terminé de cursar, terminé 4to como todos mis compañeros, con un buen promedio incluso, pero al mismo tiempo siempre trabajando, de hecho, era una de las pocas que trabajaba y estudiaba y militaba.” (E.10)* Contrariamente, también se demuestra el alivio que significó para otras no trabajar: *“Yo no tuve la necesidad en los 3 primeros años de trabajar, entonces eso me permitió dedicarme solamente al estudio” (E.8).*

El contexto país también ha sido un determinante importante para la trayectoria educativa de las entrevistadas, específicamente, para el caso de la primera entrevistada en ingresar a la Udelar, el contexto político de dictadura cívico militar que atravesaba nuestro país significó desafíos totalmente distintos a las demás egresadas, principalmente por el vínculo de la primera con la política, el activismo y la militancia. Las frases utilizadas por ella son: *“Fue en un período bastante complicado porque en el medio tuvimos la dictadura, y yo siempre fui militante gremial, política. [...] La militancia te genera muchos vínculos, lugares y redes como militante estudiantil. Desde ahí también ya se vislumbraba alguna militancia que tenía que ver con lo afro.” (E.5)* Como este es el único caso con esta característica, y debido al tiempo transcurrido, esta entrevista se centró espontáneamente en su situación como egresada, profesional, hasta la actualidad. De todos modos, estas frases utilizadas sirven para ilustrar la complejidad resultante de expresar libremente ideales y luchas en un espacio controlado y limitado, los riesgos, como es sabido, eran enormes.

En la misma línea, otra egresada plantea su trayectoria en la Udelar como de rebeldía e interpelación. Según ella, sus ideales y militancia por los derechos humanos, desde una lógica latinoamericana, afrocentrada e interseccional, hicieron eco en docentes y compañeros. También significaron que el estudio sea llevado de forma distinta, con otro ritmo y en una

modalidad diferente (para este caso, la egresada señala que casi la mitad de la carrera la hizo en la modalidad “libre”<sup>16</sup>). Entre los motivos, el que destaca es una expectativa inicial, al ingresar a la Udelar, de encontrarse con un nivel de problematización y reflexión mayores en el aula, con perspectivas decoloniales y no eurocéntricas.

Algunas de sus frases son: *“Cuando terminé la carrera saqué la cuenta y yo la mitad de la carrera la hice libre. Cuando quise acordar pasaban los años y yo seguía militando y aprendiendo un montón, viajé un montón también, recorrí América Latina, que era lo que también quería hacer, y postergué también. Mi discurso era “yo no estoy corriendo en mi carrera”, realmente lo que quiero es aprender y terminar mi carrera y tener además experiencia. [...] Fue una trayectoria larga, por una definición política de darla no apurada y más consciente, y también militando para que se transformaran las docencias, que eran sustanciales. La trayectoria fue de rebeldía dentro de la Universidad, esa actitud rebelde no para de estar en mi personalidad, contra el sistema, pero una rebeldía responsable, militante, estudiante, no es que no estudiaba. Porque entiendo también que a la Universidad hay que ennegrecerla. [...] Una vez me senté a tomar un café con la profesora de historia porque yo estaba angustiada de ir a las clases, y le dije “invitemos a reflexionar, analizar un poquito más”. Ella lo entendió, lo apropió, pero me parece que daba la Universidad para ese intercambio.”* (E.10).

Relacionado con lo anterior, otra egresada militante plantea los aspectos negativos de su tránsito por la Udelar, como los más significativos de esa etapa: *“Hice la carrera en 5 o 6 años más o menos, y es muy sufrida en el sentido de la exigencia que hay, para dar muchos parciales y entregas. Dormis mal, comes mal, para poder cumplir con los pazos e ir llevando bien la carrera.”* (E.8). Ambos grupos, estudiantes y egresadas, realizan comentarios referidos a la gran exigencia que implica la formación terciaria, en términos de tiempos, dedicación e inversiones. Sin lugar a dudas, todo el estudio terciario ha sido un aspecto fundamental en sus vidas.

Finalmente, también se rescatan aspectos específicos por ser mujer afrodescendiente: las egresadas expresan de qué manera su identidad modifica su realidad estudiantil, plantean desde

---

<sup>16</sup> El estudio fue de forma independiente y rindiendo exámenes.

ese lugar cuál ha sido su vínculo con la institución, con los docentes, los demás estudiantes, y toda la comunidad educativa.

Haciendo referencia a las amistades y los vínculos generados, una egresada de Ciencias Sociales señala: *“Destaco de mi proceso en particular que inconscientemente elegía amigas afro para estar vinculada, no había muchas, me acuerdo que mi primer contacto fue con Victoria, pero nos hicimos mejores amigas en los primeros años, y fue como, “una persona afro, vamos a ser amigas”. Luego pude conocer a otras mujeres afro, yo en ese momento, con 18 o 19 años, no me percibía como una mujer afro, capaz que sí pero no era algo consciente y no me paraba desde ese lugar, no era constitutivo de mi identidad fuerte, pero en mi grupo de amigos y estudio siempre incluía a personas afro.”* (E.3)

En contraposición, una egresada explica cómo la trayectoria depende principalmente de la capacidad personal de hacer frente a cualquier tipo de discriminación o impedimento que se presente, pero también lo hace consciente desde su ser mujer afrodescendiente, como todas las egresadas: *“Una vez una docente dijo, qué adelantamos que estamos, porque me vio a mi en la facultad, porque lamentablemente, como te debe haber pasado a ti, y a veces me dice mi hija, de la raza negra somos muy pocos, pero también lo escuché cuando vienen delegaciones, por intercambios con otros países, que también se asombraban, pero yo soy generación 94. Se asombraban de ver, entre tantos, una persona negra [...] Eso fue una de las cosas que tuve que vencer, el poder, siempre está eso de “no vas a llegar”. Pude terminar la carrera, pero no es fácil.”* (E.11). Se relaciona con los conceptos de Angela Davis: “estas mujeres hubieran aprendido a sacar de las circunstancias opresivas bajo las que vivían la fuerza necesaria para resistir”. (Davis, 1981)

En resumen, en esta pregunta sobre trayectorias de la Udelar, se pudieron recoger muchas experiencias personales y colectivas, con distinto grado de superación y concreción. Lo que sí es claro, y recogido por todas, es que es un proceso muy complejo, con enormes desafíos, de mucho crecimiento personal y cognitivo.

### **Percepción de desigualdades en la Udelar**

Este bloque de preguntas estuvo compuesto básicamente por tres partes: la primera, a modo general sobre la percepción de desigualdades en la UdelaR, sin profundizar (en la pregunta) ningún aspecto específico; la segunda, se preguntaba si habían tenido compañeros o docentes afrodescendientes durante su trayectoria por la UdelaR; y la tercera, si habían tenido contenido curricular con perspectiva étnico racial o de género (cabe destacar que en toda la entrevista, era la primera vez que se hacía mención explícita a los temas de la afrodescendencia y el género).

Cuando las entrevistadas señalan que sí existe desigualdad, las respuestas se categorizan de la siguiente forma: a nivel personal, cuando se mencionan desigualdades experimentadas por las propias entrevistadas; a nivel institucional, cuando se hace referencia a las acciones por parte de cada facultad o de la UdelaR en términos generales; y a nivel de toda la sociedad, reflejada dentro de los espacios educativos (al reflexionar sobre la presencia de personas afrodescendientes y contenidos curriculares con esa perspectiva). Por otra parte, se presentan las percepciones de que en la UdelaR no existen desigualdades, con las argumentaciones correspondientes.

En la primera parte de la pregunta, sobre las percepciones de desigualdad en la UdelaR a nivel general, las diferencias entre las respuestas de las entrevistadas militantes y no militantes se hicieron notorias, por lo cual el énfasis está puesto en esa división.

En la segunda y tercer parte de la pregunta, al hacer referencia sobre la presencia de personas afrodescendientes en la UdelaR y los contenidos curriculares con perspectivas étnico raciales y de género, solo una estudiante (no militante) difiere de las percepciones de las demás entrevistadas, que tienen una percepción similar.

Las estudiantes militantes, plantearon desde el inicio que de modo personal no han sentido desigualdades, o que, si las sintieron, tuvieron las herramientas para enfrentarlas y sobrellevar la situación, la frase utilizada por una de ellas refleja este planteamiento: *“No he percibido desigualdad. Te diré que más por una cuestión de edad que por una cuestión racial. Cuanto más joven sos te tratan peor, pero por una cuestión racial no, creo que yo no lo percibo, o si lo percibo tengo las herramientas para responder y correrlo para un costado, pero porque soy yo, porque milito, porque vengo de una familia que me han enseñado eso, pero creo que una persona que no tiene esas herramientas creo que lo pasaría peor. Pero acá en medicina no sentí ningún tipo de discriminación, pero se que lo hay.”* (E.9).

Al preguntar específicamente sobre la presencia de compañeros o docentes afrodescendientes, las respuestas son similares, aunque difieren según el área de estudio. Una estudiante del área de la salud, señala: *“Acá en medicina lo único malo es la falta de pares, en parteras casi todas somos mujeres, pero negras he visto solo cinco, y que tuviera relación, a una, que ya la conocía. Entramamos relación creo que por eso, por supervivencia, te juntas con la gente que se parece a vos o entiendes que te va a entender.”* (E.9). Aunque, como presentado en secciones anteriores de esta investigación, las personas afrodescendientes que cursan educación universitaria son pocas, en proporción a la cantidad de personas afrodescendientes en el país, y también en comparación con las personas blancas, es comprobable que en las carreras del área social y artística hay mayor presencia.

El análisis sobre las desigualdades de la sociedad, en los contenidos curriculares, también difiere según el área: en algunas carreras, existe una sensibilización mayor al tema de género, que además es un tema que ha ganado mucha visibilidad actualmente. El hecho de que en educación terciaria la mayoría del estudiantado sean mujeres también contribuye a una mayor reflexión sobre este tipo de desigualdad.

Contrariamente, la problemática de las desigualdades que se generan por ascendencia étnico racial, según la percepción de las entrevistadas, no está contemplada en el contenido curricular. En palabras de una estudiante del área sociales y artísticas: *“El problema es que en el ámbito del arte, como es todo tan eurocéntrico, no hay nada afrocentrado, entonces es imposible, seguimos en eso de enseñar lo que es Europa, son todos blancos. Creo que falta muchísimo.”* (E.4). La estudiante del área salud también plantea el mismo pensamiento: *“Justo mi carrera de género sí la tiene, pero étnico racial no he visto nada. Es genérico, para ellos todas las mujeres somos iguales, no está ni la interseccionalidad ni ninguna otra variable que presente diferencia social.”* (E.9).

Aunque no tan directa hacia el tema de las desigualdades étnico raciales y de género, la respuesta de las estudiantes no militantes también es similar a la anterior en algunos aspectos: sobre la percepción de desigualdad, no se plantea que de modo personal hayan sentido discriminación o un trato distinto por ser mujeres afrodescendientes (al igual que el grupo anterior) pero sí señalan aspectos a nivel institucional, en palabras de una estudiante del área sociales y artística: *“Hacia mi capaz que ha pasado y no lo he percibido, pero hacia mi creo*



*que no. A veces sos media diferente, como que llamas un poco la atención, como que todos son... y capaz que llamas... claro que la mayoría son todos blancos.” (E.7).*

Es interesante señalar ciertos reparos en algunas respuestas de estudiantes no militantes, para hablar sobre afrodescendencia, negritud y racismo de forma directa, aunque sí se menciona mediante el uso de frases como “gente de color”, o “personas como yo”.

En un caso, la estudiante hace referencia a otro tipo de desigualdades, las generadas por clase social: *“Ves muy seguido preferencias de profesores, tal vez no por color, pero sí por otros aspectos, eso creo que siempre hubo en la facultad, son cosas que parecen insignificantes, pero si te pones a pensar te das cuenta que realmente son importantes y que te afectan. Como la gente te mira, tanto estudiantes como profesores, había clases que por cómo estaba vestida un profesor te ignora más o menos. Depende de cada profesor. Es discriminación.” (E.1).* A diferencia de las demás estudiantes, esta es la única que contesta que los contenidos curriculares sí tienen perspectiva étnico racial y de género.

En última instancia, una estudiante plantea la importancia del centro de estudiantes para tratar los temas de discriminación: *“Sé que hacen charlas, el CEDA mismo, pone publicaciones, pero es el centro de estudiantes, en las materias y profesores nada de eso.” (E.2).*

Por otro lado, las egresadas plantean percepciones sobre las desigualdades en la Udelar que apuntan a las generadas por género (e identidad de género), raza y clase social.

En primer lugar, se presentan las percepciones de las egresadas militantes. Ellas tienen entre sí la particularidad de entender y expresar en sus respuestas la relación constante entre su género, su ascendencia étnico racial, y como ambas características se relacionan generando realidades específicas. A modo institucional, las siguientes frases reflejan de alguna manera esos sentires: *“La desigualdad implica ser siempre la única persona fenotípicamente afro en un lugar blanco eurocéntrico y eurocentrado. Con esa mentalidad, objetivos, racionalidad. La facultad, que además es ese espacio que uno llega cada día y donde no se espera que estemos, la sociedad en sí, y el ambiente, la comunidad universitaria, se asombra todavía de verte ocupando un banco como estudiante, o el rol de docente.” (E.6).*

Del mismo modo, al reflexionar sobre cómo es para una mujer afrodescendiente transitar la Universidad, una egresada señala: *“Siempre vemos desde UAFRO que teníamos la sensación*

de estar a prueba. Entonces si ves las generaciones de esa época, la gran mayoría tienen una trayectoria exitosa, y la evaluación que hacemos desde UAFRO es que nosotros era como concursar, cuando concursas no solamente tenés que estar bien, tenés que ser el mejor, y eso lo tenemos inculcado en nosotras mismas. Y decís, ¿esto qué es? Sería todo lo no pensado, racismo institucional, etc. Y creo que la pelea dentro es tan fuerte, que logras vencer hasta esas cosas.” (E.5)

De igual forma que las estudiantes, esta egresada plantea que expresiones directas de racismo no ha sentido, sí de forma indirecta: *“Manifestaciones directas de desigualdad dentro de UdelaR yo no tuve, sí algunas indirectas. Eso pasa muchas veces en esto de ser una minoría discriminada. Después me enteré de muchas cosas, veía racismo, pero no lo veía de forma directa, lo veía en otra gente, como que me dolía desde otro, no me lo veía en mí. Por mí estaría pasando, pero desde lo indirecto.”* (E.5).

Las respuestas de las egresadas sobre presencia de personas afrodescendientes en la UdelaR también coinciden con la de las estudiantes, es realmente una proporción muy baja, y eso lleva a reflexionar sobre el racismo estructural e institucional imperante. Al igual que en la sección anterior, se perciben diferencias según la carrera y el área de estudio.

Al hacer referencia a los programas de estudio, resulta interesante señalar el planteamiento de una egresada, que enfatiza la dificultad de debatir estos temas en los espacios educativos: *“No. Era muy difícil. Yo ya venía conociendo estudios de género y de racialidad, y por eso es que me interpelaba, y esto que te decía la rebeldía y el conflicto dentro de la Universidad, porque decía: “cómo es que estamos tan atrasados en la actualización de las teorías que se han construido”. No había mayor contenido, yo lo traía de afuera, sobre todo del movimiento negro, como diría Sueli Carneiro, a mí el movimiento negro me formó. Y mis propias compañeras. Y ahora que estoy haciendo un estudio de posgrado, ahí, como estamos estudiando América Latina, hay alguna cosita más, pero no sale de lo clásico, todo lo decolonial. Mi tesis es sobre el movimiento de mujeres afro en América Latina, lo que argumento y pongo es que voy a utilizar textos producidos por mujeres afrodescendientes, desde la interseccionalidad, la decolonialidad, incluso cuando me postulé a la maestría, porque entiendo que a la Universidad también hay que ennegrecerla.”* (E.10).

Finalmente, aunque con algunas diferencias, los planteamientos realizados desde la categoría egresadas no militantes también van en el mismo sentido: se reconocen desigualdades por raza, pero siempre haciendo referencia a que son problemas sociales que se reflejan en ese espacio educativo casi que de forma natural, no porque los actores tengan una conciencia real de sus acciones, sino por omisión: *“Fueron muy esporádicos los comentarios, pero en lo global, en todos los años que estuve, fueron dos veces. Una vez un docente que dijo "que adelantados que estamos", pero yo no escuché, después me contaron. Y después asombro de otra estudiante que venía de Brasil, que también se asombraba de que en Uruguay fuera, no sé qué le extrañaba en realidad, que estuviera yo ahí, fue hace años atrás. Porque dentro de la facultad a mi por lo menos no me hicieron diferencia, nunca me hicieron notar. Al contrario, yo tuve que limitarme un poco en la cantidad de materias que hacía, la concurrencia, porque tuve una hija, pero siempre estaban pendientes de ayudarme, de que yo no dejara.”* (E.11).

Es interesante retomar esta cuestión de la omisión, las palabras utilizadas por una egresada reflejan su percepción de este modo: *“Se hace muy presente esa cuestión del racismo, desde lo consciente y desde lo inconsciente también. Te das cuenta que en realidad capaz que todo ese racismo, que podés hacer la lectura entre líneas, no era una cuestión consciente, sino más bien inconsciente, por omisión terminas cayendo en el racismo, en la esencialización de los problemas y las personas.”* (E.6).

### **Contribución de la Udelar al desarrollo personal (bloque para egresadas)**

En esta sección se realiza una categorización en dos partes, una que hace referencia al aporte personal en términos de conocimientos, y la otra busca hacer una reflexión sobre si existe un cambio en la posición social de las mujeres afrodescendientes egresadas, y cuál es. En este último aspecto también se busca saber cuáles han sido los aportes de la Udelar para contribuir a la disminución de las desigualdades que enfrentan las mujeres afrodescendientes, y cuáles son las herramientas que la institución les brinda para hacer frente a la discriminación cotidiana.

Todas las egresadas resaltan el gran aporte que ha significado completar los estudios terciarios, destacando que el nivel académico con el que egresan los estudiantes de Udelar es alto y realmente permite la inserción en el mercado laboral de forma satisfactoria y apropiada: *“Es una Universidad que, aunque modesta, me parece que uno logra darse cuenta, cuando*

*egresas y salís, y tomas contacto con ese mundo académico para el que te dan licencia de ocupar, me parece que te das cuenta de lo bien formada que salís, de las posibilidades que te da de seguir formándote, y del nivel también, que conseguís en tus años de formación de la Udelar” (E.6).*

En relación con este planteamiento de la “licencia” de ocupar ciertos espacios, están los planteos de las demás egresadas, hablando específicamente sobre la legitimidad que te da los estudios terciarios en la Udelar: *“Pero de lo que me aportó me doy cuenta después, cuando me recibo, que efectivamente adquirí conocimientos, y lo que hace la Universidad y sobre todo una carrera universitaria y un título universitario es legitimar tu conocimiento técnico, que hasta que yo no tuviese la última materia rendida, yo no era legitimada.” (E.10).*

Del mismo modo, una egresada del área social y artística plantea la necesidad de comprender las relaciones sociales de poder, desde el punto de vista del género y la clase: *“Sobre todo creo que es mucho por la facultad donde decidí estudiar, que por toda la problematización que haces de la sociedad en donde vivís, es como que me pude situar, como mujer, pobre, y darme cuenta de la opresión, todo ese cambio fue gracias a la facultad, a tener acercamiento con el conocimiento, con los textos. A veces no lo veo tanto si veo compañeros de otras carreras. Pero para mí eso fue fundamental sí. No lo de afrodescendiente, eso la Universidad no me hizo cuestionar. Si veo el tema de clase social sí, muy claro, entender que formas parte de una clase, de cómo el sistema te limita, te explota, eso sí. Pero nunca me pasó que por el conocimiento que traía de ahí, que pudiera decir me pasa también esto, que es el tema de ser afro, que me pone más abajo todavía, quedo más inferior en la escala. Eso la Universidad no me dio. Eso lo tuve con el movimiento afro.” (E.8).*

Este último planteo se relaciona con la siguiente categoría que deriva de esta pregunta: cuáles son los cambios que experimenta una mujer afrodescendiente cuando obtiene el título de universitaria. En palabras de una egresada no militante: *“No es que porque tenga un título me siento mejor, sí me siento realizada porque lo pude hacer. Ahora decidimos como familia que yo no trabaje para quedarme en casa, el priorizar eso, es algo que puedo hacer, el decidir cuándo trabajo y cuándo no. Uno como mujer, como madre, es una tranquilidad que no lo paga nada. Esas herramientas que te da la facultad, tener el título y usarlo de acuerdo a mis necesidades, eso no te lo paga nadie. Ser independiente. No es fácil el tener una empresa.”*

(E.11). La búsqueda por la autonomía está siempre presente al decidir continuar los estudios, vemos en las palabras de las egresadas ese sentimiento de realización personal y familiar, al tiempo que también es visto como un logro familiar y colectivo.

Complementariamente, algunas egresadas presentan ejemplos de cómo, a pesar de tener un título universitario y ser una profesional, muchas de las problemáticas que recaen sobre los cuerpos de las mujeres afrodescendientes, continúan: *“Después obviamente en el camino te das cuenta que independientemente que vos te recibas o no, hay un montón de trancas que tienen que ver con el género, con la raza y con la clase, que no es que vos salís de la Universidad y vas a ser la flamante licenciada en relaciones internacionales, y vas a estar en la embajada y vas a ser embajadora, cónsul o lo que sea, en el camino hay algunas carencias que tengo yo, en comparación con mis compañeros, que es el capital social, por ejemplo. [...] El estudio es importante, también se pondera, pero en este sistema capitalista que vos tengas una carrera universitaria no te quita de la pobreza. No te saca, eso no es verdad, no es un camino hacia el ascenso social. Te da herramientas, sí, herramientas importantes, técnicas, de legitimidad, pero no de ascenso social.”* (E.10).

Para todos los casos, las entrevistadas continúan siendo “una mujer afrodescendiente”, el título cambia muchos aspectos de su vida, pero en las relaciones entre profesionales, en su propia práctica laboral, e incluso en su cotidianeidad, algunas cuestiones de discriminación se mantienen, y surgen otras nuevas. Al hacer referencia a sus prácticas profesionales, las entrevistadas resaltan que todavía sienten, de diversas formas el racismo estructural: *“Y vos, docente, una persona con cierta trayectoria y alguna especialización en la temática, estás trayendo datos que no los estás inventando, que citas los autores, la fuente, y la gente te desestima y te desestima en la cara, y te devuelve cualquier argumento. Y esa cuestión es bien racista, es el racismo que está instalado, en las personas y desde las personas pasa a la academia.”* (E.6).

Finalmente, una de las entrevistadas destaca el valor simbólico que deriva de culminar los estudios terciarios, en referencia a la historia de la mayoría de las mujeres afrodescendientes y sus familias: *“Y después el valor simbólico, creo que eso es lo fundamental, cuántas generaciones pasaron por todo lo que pasaron antes que yo para que yo pudiera llegar a terminar una carrera universitaria. Ahí le empezas a ver la importancia y el valor ese, que*

*también me inculcaban desde pequeña, que también es una legitimación social, y podría ser de clase, pero no lo es, pero que tiene un valor simbólico muy fuerte. Ser la primera universitaria de mi familia, por ejemplo.” (E.10).*

### **Rol de la UdelaR en el combate a las desigualdades**

Este era el último bloque de preguntas realizado a las entrevistadas, posteriormente, solo se preguntaba si era la primera generación de universitarios en su familia, y si hacía parte de alguna organización antirracista.

Las respuestas apuntan a diferentes aspectos: en algunos casos, se hace referencia a cuestiones internas de la institución: a las acciones que desarrolla la UdelaR y cómo mejorarlas, mediante la enseñanza, la extensión y la investigación. En otros casos, se destaca el rol que debe tener hacia el exterior de la institución.

Casi todas señalan que la UdelaR tiene un rol importante para disminuir las desigualdades presentes en la sociedad. Algunas frases utilizadas son:

*“Es importante porque estamos hablando de personas, que tienen derecho a estudiar, como cualquier otra y que si se le presentan dificultades me parece que es obligación de la UdelaR tratar de resolver sea el problema que sea.” (E.1).*

*“No basta con las becas, también son los contenidos, los espacios amigables, debería haber protocolos anti discriminación racial, el ingreso, que haya formadores, y profesores que demos las temáticas que tienen que ver con nosotros, que seamos afrodescendientes también, porque los modelos son super importantes.” (E.10).*

*“La UdelaR, además de la producción que se hace en cuanto a las desigualdades, tienen la absoluta obligación de bajar eso para que se plasme e impacte en las personas, es absolutamente necesaria, porque sino es como una nube en general, en la cual salen diferentes instancias, actividades, monografías, trabajos, pero todo queda ahí.” (E.5).*

Solo en un caso se presenta una visión contrapuesta a la de las demás entrevistadas: para este caso particular, la UdelaR no debe tener acciones específicas para reducir las desigualdades, basta con tratar a todo el estudiantado por igual.

### Capital social y activismo

Aspectos referidos a ser la primera persona universitaria en la familia: siete de las once entrevistadas son primera generación de su familia que ingresa a la Universidad. El capital social que poseen las familias que ya conocen el sistema universitario se transmite, y sin duda ayuda a fortalecer la trayectoria educativa. Por otro lado, a medida que hubo más universitarios afrodescendientes, se logró avanzar en la definición antirracista, logrando una Universidad más activa y reparadora.

*“Cuando empezamos a plantear ciertas cosas, como el hecho de incluir la variable étnico racial dentro de la Udelar, allí vimos cosas muy fuertes. Nosotros desde UAFRO desde 5 años estuvimos luchando para que se incluya la variable dentro de la información de la Udelar y lo logramos, pero vimos cosas muy fuertes. Tuvimos controversias muy fuertes, donde vimos realmente la infiltración del racismo institucional, que impregna las instituciones y se mueven de diferentes maneras.” (E.5).*

Aspectos referidos a la militancia en organizaciones sociales feministas antirracistas: según Djamila Ribeiro, esta trayectoria nos enseña a nombrar las opresiones, hacerlas visibles, vincularlas. Reconocer las desigualdades ayuda a combatir sus efectos negativos, a que cada uno tome consciencia de ello y pueda actuar en consecuencia. (Ribeiro, 2019)

La visión de las activistas ha dado mucha riqueza a la investigación, en el sentido de universalizar ese sentimiento que puede estar solapado, olvidado, al tiempo que ayuda a revalorizar las marcas de la herida de la desigualdad.

## 7. Consideraciones finales

El desarrollo considerado como ampliación de las libertades, visualiza la educación como un derecho, que facilita generar consciencia crítica para que las personas vivan la vida que deseen. Para ello es fundamental disminuir las desigualdades estructurales que generan exclusión, pobreza, discriminación. (Sen, 2000). En esta investigación se analizan las generadas por género y ascendencia étnico racial afrodescendiente, de manera interseccional, recordando que: *“Teóricas, activistas y pensadoras afrodescendientes en el continente y el mundo han profundizado y enriquecido el concepto de interseccionalidad, siempre teniendo como referencia la estructura racial de dominación colonial que aún persiste. Es en este sentido, que desde el feminismo negro se pretende recuperar una identidad política, que fue expropiada con la colonia y posteriormente invisibilizada por el paradigma de la universalidad.”* (Ramírez, 2017)

En consecuencia, el trabajo antirracista debe ser constante, ir profundo y con enfoque. En secciones anteriores se observa cómo los mecanismos utilizados por el racismo, durante más de 500 años, hoy lo vuelven invisible o solapado, aunque aún con fortaleza. Dos tipos de racismo que existen son el estructural y el institucional, ambos presentes en los resultados de este trabajo.

De las entrevistas se destaca la habilidad del “camaleón” que han desarrollado todas estas mujeres afrodescendientes para permanecer en un espacio que nunca fue el de ellas, y buscar transformarlo desde dentro. Las mujeres afro que han atravesado el sistema educativo y han logrado acceder y/o terminar los estudios terciarios, han sufrido durante sus años de estudio violaciones a sus derechos básicos, como la identidad, no discriminación, libertad de expresión.

Por ello, son imprescindibles la actitud, el deseo genuino de igualdad y equidad que naturalmente adoptan algunas facultades, así como también docentes, que buscan reducir las desigualdades en sus espacios, favoreciendo que las mujeres afro sientan libertad y confianza para hacer valer su derecho a la educación.

En el año 2023 la Udelar se declaró antirracista, es momento de profundizar debates y acciones estratégicas, en todos sus órganos:



*“Declárase la Universidad de la República como una Universidad Antirracista, ratificando su intención de construir una institución universitaria, que combata todas las formas de racismo y discriminación sistemática. Esta declaración se une a la serie de acciones que tanto la población afrodescendiente como la propia Udelar llevan adelante en la mejora de nuestra sociedad. Se hace explícita para la población afrodescendiente que encuentra en la Universidad un aliado en la lucha contra el racismo y augura, tanto para las generaciones actuales como para las futuras un espacio universitario más justo, inclusivo y democrático.”* (CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2023)

Retomando la pregunta general de este informe: *¿cómo perciben las mujeres afrodescendientes su tránsito por la Udelar, teniendo en cuenta las desigualdades generadas por ascendencia étnico racial y género? De modo general, se busca comprender si se constituyen las desigualdades generadas por ascendencia étnico racial y género como obstáculos al desarrollo para las mujeres afrodescendientes que transitan la Udelar.* Considero que la intersección del género, la ascendencia étnico racial y la clase social, generan la complejidad presente en las mujeres afrodescendientes; que igualmente deciden permanecer estudiando, formándose, para que cada vez la lucha antirracista tenga mayor fortaleza y mejores resultados. Con la experiencia universitaria, se amplían las herramientas y posibilidades de acción.

El alcance del estudio son las mujeres afrodescendientes actuales estudiantes y egresadas de la Udelar. Las limitaciones del estudio son que, de acuerdo al tiempo y los recursos disponibles, no se podrá analizar la posición de la institución frente a las desigualdades étnico raciales y de género.

Por otro lado, el análisis de las percepciones de las mujeres afro es limitado en cantidad y temporalidad, un estudio futuro más amplio permitirá abarcar también a mujeres afro antes de entrar a la Udelar, y analizar la percepción de desigualdades en educación media. También es interesante para una futura investigación, o ampliación de la presente, incluir a las mujeres afro que comienzan la educación en la Udelar pero no la terminan, para analizar posibles factores de desigualdad en esos casos. Igualmente, incluir a los varones afrodescendientes brindará nuevas perspectivas sobre cómo el problema de las desigualdades se manifiesta en nuestra sociedad y en la Udelar.

## 8. Bibliografía

- Álvarez Ossa, L. (2015). *Mujeres, pobres y negras, triple discriminación : una mirada a las acciones afirmativas para el acceso al mercado laboral en condiciones de trabajo decente en Medellín (2001- 2011)*. Medellín: Escuela Nacional Sindical.
- Amnistía Internacional. (2020). *¿Qué son los derechos humanos?* Obtenido de Amnistía internacional: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/>
- Arias Castilla, C. A. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas . *Horiz. Pedagóg. Volumen 8, No 1*, 9-22.
- Barba, J. y Rodríguez-Hoyos, C. (2012). *LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO ANTE LAS DESIGUALDADES DEL SIGLO XXI*. Zaragoza: José Emilio Palomero Pescador. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.
- Bravi, V. (2016). *Universidad de la República y afrodescendencia: una aproximación al estudio de los jóvenes afrodescendientes y su formación en la Facultad de Ciencias Sociales en el año 2012, Montevideo*. Montevideo .
- Bucheli, M. y Cabella, W. (2008). El perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial. En CEPAL, *Notas de población N° 91*. Córdoba: CEPAL.
- Carneiro, S. (2016). *Ennegrecer el feminismo*. Obtenido de <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/644/1/264-Sueli%20Carneiro.pdf>
- CEPAL. (2017). *CEPAL: Pese a avances recientes, América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo*. Obtenido de <https://www.cepal.org/es/comunicados/cepal-pese-avances-recientes-america-latina-sigue-siendo-la-region-mas-desigual-mundo>
- Chagas, K., y Stalla, N. (2008). Condiciones de vida, trabajo y educación de los afrodescendientes a lo largo del siglo XX. En L. S. (coord.), *Población afrodescendiente y desigualdades étnico- raciales en Uruguay*. Montevideo: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Uruguay.
- Ciencias Sociales. (2010). *Diploma en Afrodescendencia*. Obtenido de <https://cienciassociales.edu.uy/diploma-en-afrodescendencia/>

- Collins, Patricia Hill. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jabardo, *Feminismos negros: una antología*.
- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (2023). Obtenido de <https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/e3365ff03c2a3d6103256dcc003b9031/573d8016d8e29a2d032589ff005899e0?OpenDocument>
- Daudén L. y Brant M. (2016). Sonia Correa: "La categoría 'mujer' ya no sirve para la lucha feminista". Obtenido de Sur - Revista Internacional de Derechos Humanos: <https://sur.conectas.org/es/la-categoria-mujer-ya-no-sirve-para-la-lucha-feminista/>
- Davis, A. (1981). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- DAWN. (2020). *Wikigender*. Obtenido de Development Alternatives with Women for a New Era: <https://www.wikigender.org/>
- Dirección General de Planeamiento. (2019). *CARACTERÍSTICAS Y PERFIL OCUPACIONAL DE LOS EGRESADOS*. Obtenido de <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2021/05/EGRESO-2015-Ola-2.pdf>
- Dirección General de Planeamiento. (2024). *Perfil de estudiantes de grado. Universidad de la República*. Obtenido de <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2024/03/Infografia-FORMA-ESTUDIANTES-2023.pdf>
- Flick. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- INMUJERES. (2016). *Mujeres afrodescendientes : entre desigualdad racial y desigualdad de género*. Obtenido de Repositorio del Ministerio de Desarrollo Social- Género: <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/968>
- Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Estimación de la pobreza por el método de*. Obtenido de Boletín Técnico: <http://www.ine.gub.uy/documents/10181/30913/Indigencia+y+pobreza+2018/f605ab36-693d-4975-a919-fe8d5646f409>
- Jabardo, M. (2012). *Feminismos negros, una antología*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Jabardo, Mercedes, et. al. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de sueños.
- MIDES. (2019). *Plan Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia*. Montevideo: ISBN.
- Naciones Unidas. (2002). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Nueva York: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Naciones Unidas. (2020). *Derechos Humanos*. Obtenido de Naciones Unidas: <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/human-rights/index.html>
- Palermo, E. R. (2011). *Afro-uruguayos, educação e trabalho: inclusão ou exclusão?* Obtenido de REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS ON-LINE: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4327179U9>
- Ramírez, T. (2017). *La interseccionalidad como herramienta de lucha colectiva*. Montevideo: MIDES.
- Ramírez, T. (2022). *Juventudes afrodescendientes: elementos discriminatorios distintivos dentro y fuera de las aulas*. Montevideo : Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra.
- Ribeiro, D. (2019). *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Schwarcz s.a.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad* . Buenos Aires : Planeta .
- Sistema Nacional de Educación Pública . (2018). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos: República Oriental del Uruguay*. Montevideo.
- UdelaR. (1958). *Dirección General Jurídica*. Obtenido de Ley Orgánica de la Universidad de la República: <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>
- UdelaR. (2023). *Universidad de la República Uruguay*. Obtenido de Universidad antirracista para una sociedad más justa y democrática: <https://udelar.edu.uy/portal/2023/10/universidad-antirracista-para-una-sociedad-mas-justa-y-democratica/>

- UN.ORG. (2015). *Decenio Internacional para los Afrodescendientes*. Obtenido de <https://www.un.org/es/observances/decade-people-african-descent>
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Obtenido de Biblioteca Digital UNESCO: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)
- UNESCO. (2019). *Qué es la Educación para el Desarrollo Sostenible?* Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS>
- UNFPA. (2021). *El impacto de la pandemia del COVID-19 en la población afrodescendiente*. Obtenido de <https://uruguay.unfpa.org/es/efectos-del-COVID-19-sobre-la-poblacion-afrodescendiente-en-Uruguay>
- Universidad de la República. (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, año 2012*. Obtenido de Portal Universidad de la República: <http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/129>
- Universidad de la República. (2019). *Perfil de los estudiantes de grado*. Obtenido de Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República: <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/>
- Urrea, V. (2006). *Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas*. Cali: Desarrollo y Sociedad.
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 47, 53.
- Viveros, M. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Bogotá.
- Wanda, C. Nathan, M. Tenebaum, M. (2013). La población afro-uruguaya en el Censo 2011. En UDELAR, *AtlAs sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. Montevideo: Ediciones Trilce.