

UNIVERSIDAD FEDERAL DE RIO GRANDE DEL SUR
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POS-GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN

Martín Fernández Ramírez

Racismo y Educación en el Uruguay Pos-Durban (2001-2018): relatos de experiencias de educadores/as afrodescendientes

Porto Alegre

2018

Martín Fernández Ramírez

Racismo y Educación en el Uruguay Pos-Durban (2001-2018): relatos de experiencias de educadores/as afrodescendientes

Disertación presentada al Programa de Pos-Graduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, como requisito parcial para la obtención del título de magíster en Educación.

Orientadora: Prof. Dra. Carla Beatriz Meinerz
Línea de Investigación: Educación, Culturas y Humanidades
Tribunal:
Prof. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Prof. Dra. Ana Frega Novales

Prof. Dra. Célia Elizabebte Caregnato

Porto Alegre
2018

*A mi tío abuelo Martín,
por las enseñanzas de la vida y los inolvidables momentos.*

ÍNDICE

Sala	5
Resumen	6
Lista de Abreviaturas y Siglas.....	8
Agradecimientos.....	10
Suelo.....	11
Preámbulo.....	13
Presentación.....	15
Consideraciones iniciales	18
Camino investigativo.....	18
Delimitación del tema.....	23
Diseño metodológico.....	27
Estado del arte.....	31
Abordaje teórico: 1492: ¡presente!.....	34
Ubuntu.....	43
Entre «nosotros no los vemos» y «nosotros también generamos.....	42
conocimiento»: Invisibilidad de la población afrodescendiente en instituciones de educación secundaria	
Tambolelé.....	69
«Nosotros también generamos conocimiento»:.....	69
Límites y peligros del reconocimiento	
Las conferencias de Durban y el (no) reconocimiento.....	69
del Otro en instituciones educativas de nivel secundario	
«Estamos en la etapa de la sensibilización,.....	72
nos ha costado pasar a la etapa de acciones concretas»	
¿Quién reconoce a quién? Límites y peligros del reconocimiento.....	87
Nyanza.....	94
La blanquitud y lo blanco: privilegios en instituciones.....	94
de educación secundaria	
«Pero acá los esclavos tenían derechos»:.....	96
un mecanismo para mantener los privilegios	
Consideraciones finales	115
Aprendí.....	124
Referencias.....	126
Apéndices.....	135
Anexos.....	144

SALA

*En la sala de la resistencia y la libertad,
las que fueron traídas.
Todo su cuerpo expuesto,
ese que al verse en el otro por momento se estremece,
por momentos no se siente parte.
En la sala donde para comunicarse no es preciso hablar,
el cuerpo con su fuerza rompiendo cadenas,
con su sangre avizorando el futuro que deberá ser de libertad.
En la sala de la memoria, el resguardo y el lenguaje,
el cuerpo con su mente, su alma y sus manos.
Las mismas que hacen de la naturaleza la cultura,
la religión, el arte, la música, la danza, el amor.
En cada rincón de la sala lo humano y lo natural se fusionan,
sin mirarse se llaman, se escuchan, se hablan, se liberan, resisten.
No importa la oscuridad de la sala,
no se necesitan luces cuando se sabe llamar.*

(El autor)

RESUMEN

Esta disertación tiene como principal finalidad analizar cómo educadores/as afrodescendientes relatan el racismo y su combate en instituciones de educación secundaria en Montevideo, Uruguay. Reflexiona sobre cómo opera el racismo en las instituciones educativas y qué mecanismos de combate a él vienen siendo implementados. Se presupone que el racismo en Uruguay es estructural e institucional, y que la institución educativa juega un rol preponderante en dicha estructura. Este presupuesto posibilita definir el problema de la investigación a través de la pregunta: «¿cómo los/as educadores/as afrodescendientes relatan sus experiencias en torno al racismo y su combate en instituciones educativas?» Para abordar tal problema, el diseño metodológico adoptado es de corte cualitativo, a través de un estudio de campo que utiliza como principal técnica de producción de datos la entrevista comprensiva. Se consideran los relatos de las personas entrevistadas como *saberes de experiencia*, los cuales son finitos, singulares, propios, únicos. Sin embargo, es posible identificar en todos ellos, elementos en común de combate al racismo. Se busca articular (y no comprobar) tales relatos con documentos escritos como: programas curriculares, manuales didácticos y políticas públicas. Entre los autores y autoras utilizados se destacan los presupuestos de Frantz Fanon, así como la teoría poscolonial y el pensamiento descolonial. Conceptos como *negación*, *invisibilidad*, *(no) reconocimiento*, *blanqueamiento* y *blanquitud* constituyen las categorías analíticas centrales de todo el trabajo. De esta forma, el eje central que atraviesa estas categorías es definido como la *base epistemológica de los conocimientos enseñados*. Éste es determinante en las características intrínsecas al racismo prevalecientes en las instituciones de educación secundaria, las cuales son analizadas a través de los tres capítulos de la disertación. A partir de la investigación, se puede afirmar como conclusión primaria que, el racismo en las instituciones de educación secundaria en Uruguay, según se interpreta del relato de las personas entrevistadas, no solo es determinado por el color de la piel. También por una ideología de blanqueamiento, que opera a través de la invisibilidad y el no reconocimiento, identificable en los conocimientos enseñados en las instituciones.

Palabras claves: racismo; educación; invisibilidad; (no) reconocimiento; blanquitud; cuestión epistemológica.

RESUMO

Esta dissertação tem como principal finalidade analisar como os educadores/as afrodescendentes relatam o racismo e seu combate em instituições de educação secundária na cidade de Montevideu, Uruguai. Reflete sobre como ocorre o racismo em instituições educativas e que mecanismos de combate a ele vem sendo implementados. Conjectura-se que o racismo no Uruguai é estrutural e institucional, e que a instituição educativa tem um papel preponderante em dita estrutura. Este pressuposto possibilita definir o seguinte problema que norteou a pesquisa: Como os/as educadores/as afrodescendentes relatam suas experiências em torno do racismo e seu combate em instituições educativas? Para abordar tal problema, o desenho metodológico adotado é de abordagem qualitativa, através de um estudo de campo que utiliza como principal técnica de produção de dados a entrevista compreensiva. Consideram-se os relatos das pessoas entrevistadas como *saberes de experiências*, os quais são finitos, singulares e próprios, embora se possa identificar, na totalidade dos relatos, elementos em comum de combate ao racismo. Busca-se articular tais relatos com documentos escritos como: programas curriculares, livros didáticos e políticas públicas. Entre os autores utilizados destaca-se os pressupostos de Frantz Fanon, bem como a teoria Pós-Colonial e o pensamento Decolonial, como referências centrais. Conceitos como *negação*, *invisibilidade*, *(não) reconhecimento*, *branqueamento* e *branquitude* constituem as categorias analíticas primordiais do trabalho. Desta forma, o eixo central que atravessa as categorias analíticas é definido como a *base epistemológica dos conhecimentos ensinados*. Este é determinante nas características intrínsecas ao racismo que prevalecem nas instituições de educação secundária e que são analisadas através dos três capítulos da dissertação. A partir da pesquisa, pode-se afirmar como conclusão inicial, que o racismo nas instituições de educação secundária no Uruguai, não apenas é determinado pela cor da pele, mas por uma ideologia de branqueamento, que opera através da invisibilidade e o não reconhecimento, identificável nos conhecimentos ensinados nas instituições.

Palavras Chaves: racismo; educação; invisibilidade; (não) reconhecimento; branquitude; questão epistemológica.

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACSUN	Asociación Cultural y Social Uruguay Negro
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CAPES	Comisión de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior
CB	Ciclo Básico
CCA	Casa de la Cultura Afro-uruguaya
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CERP	Centros Regionales de Profesores
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
CFE	Consejo de Formación en Educación
CLAEH	Centro Latinoamericano de Economía Humana
CODICEN	Consejo Directivo Central
CONACHA	Consejo de la Nación Charrúa
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe
DD.HH	Derechos Humanos
EE	Extra Edad
IFD	Instituto Formación Docente
IMM	Intendencia Municipal de Montevideo
INE	Instituto Nacional de Estadística
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
IPA	Instituto de Profesores Artigas
ISI	Industria Sustitutiva de Importaciones
MCRN	Marco Curricular de Referencia Nacional
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
OMA	Organización Mundo Afro
PAN	Partido Autóctono Negro
PBI	Producto Bruto Interno
SCIELO	Biblioteca Científica Electrónica en Línea
UAFRO	Universitarios Afrodescendientes
UDELAR	Universidad de la República
UFRGS	Universidad Federal de Río Grande del Sur

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UTU Universidad del Trabajo del Uruguay

AGRADECIMIENTOS

A mi madre Fanny, por su apoyo, cariño y comprensión incondicional. Y por confiar en mí siempre.

A mi hermana Lucía, por la escucha y el aliento constante para continuar.

A mis abuelas Nelly, Felicia y mi abuelo Víctor, por haberme enseñado los valores de la vida.

A mi tío abuelo Martín, por su bondad, sabiduría y cariño.

A mis tías y tíos Nelly, Karina, Patricia, Darío y Joaquín, por estar presente en todos los momentos.

A mis primas y primos Marypaz, Inahiara, Aaron, Juan Manuel y Joaquín, por compartir momentos increíbles a lo largo de mi vida.

A mis amigos y amigas por enseñarme que no solo se aprende en la Universidad.

A la educación pública de mi país por haberme escolarizado desde el nivel preescolar hasta el nivel terciario.

A la OEA por la posibilidad de realizar un estudio de posgrado en Brasil.

Al pueblo brasileiro por financiar una beca de estudio durante dos años a través de la CAPES.

A la UFRGS, especialmente al programa de posgrado en educación por haberme posibilitado ser parte del colectivo discente.

A la profesora tutora Dra. Carla Beatriz Meinerz por haber aceptado el desafío de orientar un desconocido extranjero. Por su escucha. Por su paciencia. Por su ejemplo.

A las profesoras del tribunal de evaluación Dra. Petronilha Gonçalves, Dra. Ana Frega, Dra. Célia Caregnato, por haber aceptado leer el trabajo y sus valiosas sugerencias.

A todas las profesoras y profesores de las asignaturas cursadas durante los dos años de la maestría.

Al programa de estímulo a la movilidad (PROMOB UFS/UFRGS) por la posibilidad de aprender de otra realidad.

A la familia May del barrio Bom Jesús de la ciudad de Porto Alegre-RS por hacerme sentir en mi tierra.

A Verónica, por sus abrazos resilientes.

A Rita (Ritoka), por las charlas, la compañía y las traducciones al portugués.

A las siete personas que aceptaron realizar entrevista pero que, por motivos que serán detallados, no pueden ser presentadas en este trabajo.

A Martín, representante del CONACHA, por compartir sus conocimientos conmigo.

Especialmente, a las cinco personas entrevistadas: Patricia, Beatriz, Silvia, Verónica y Edgardo, por su tiempo, disposición, sabiduría y haberme enseñado el arte de aprender a través de la escucha.

SUELO

Nací en marzo de 1987, en la Amarilla, un barrio periférico de la ciudad de Durazno, en el interior de Uruguay. Fui criado entre mi madre, mis abuelas, mi abuelo, mi tío abuelo, mis tías, mis tíos y mis primos/as. Mi familia, compuesta por una diversidad étnica y racial, se define como trabajadora; para ella, la escolarización formal ha sido una imposibilidad al tiempo que una meta. Mi abuelo no finalizó la educación primaria y trabajó durante más de cuarenta años como albañil. Mi abuela tampoco finalizó la educación primaria y trabajó durante cuarenta años como empleada doméstica. Mi otra abuela fue ama de casa. Mi tío abuelo no finalizó la educación primaria y vivía de su pequeña quinta, en la cual pasé los mejores momentos de la infancia; el recuerdo afectivo de ese suelo es muy fuerte. Mis tres tías no finalizaron la educación secundaria. Desde que mi familia habita este suelo, es decir, en toda la historia familiar, mi madre fue la primera en finalizar la educación superior. Yo soy el segundo, y mi hermana, la tercera. Esto significa que habitar ese otro suelo que es el espacio universitario es algo nuevo para nosotros, novedad que continuará con las generaciones procedentes. Tanto en el seno familiar como entre mis amigos y amigas, soy el primero en cursar un posgrado.

De mi familia aprendí el valor del trabajo. Aprendí que los que pertenecemos a este suelo tenemos pocas oportunidades. Sin embargo, aprendí también que estas no pueden ser usufructuadas a cualquier precio. No todo es mercancía, no todo es vendible: el suelo no se vende.

De mi escolarización preescolar, primaria y secundaria, pública y gratuita, aprendí a valorar mi lugar en el mundo, es decir, mi suelo. Soy hijo de la educación pública de mi país; por lo tanto, del pueblo, de los oprimidos, de los silenciados, de los negados, que son quienes sustentan económicamente dicha educación.

En mi adolescencia me mudé con parte de mi familia a la ciudad de Montevideo. Viví en el barrio Sur de dicha ciudad. De ese contexto aprendí el valor de la palabra. La palabra tiene valor. *Dar la palabra* y comprometerse con ella es una forma de existir.

De mi formación en el IPA y en la universidad, aprendí que el saber debe ser compartido y debe estar al servicio de los problemas del suelo en el cual estamos insertos. Debemos cultivarlo para que la cosecha nos remita a nuestros precedentes.

De los diversos trabajos que he tenido desde los dieciocho años aprendí que todas las personas tienen historias para contar.

De mis cinco años como profesor en instituciones públicas y privadas aprendí que debemos dar relevancia a la consciencia ciudadana y entender el lugar que ocupamos en nuestro suelo, y de esta forma, actuar dirigidos por dicha consciencia.

En el año 2015 viví en San Pablo (Brasil). Allí aprendí a valorar el suelo propio, ese que, aunque nos forcemos, nunca vamos a abandonar. Aprendí que el suelo que habitamos está marcado

por nuestros antepasados; a ellos y ellas le debemos el poder caminar hoy. Quien abandona su suelo se condena a no poder caminar.

Entre los años 2016 y 2018 viví en la ciudad de Porto Alegre (Brasil), donde estoy aprendiendo que el suelo universitario y mi suelo, tal vez, sí pueden dialogar.

Nací en un contexto con muy pocos privilegios. Sin embargo, a lo largo de mi vida fui adquiriendo varios. Soy consciente de que ser varón, heterosexual, no negro, con una profesión, estudiante de posgrado y nunca haber sufrido racismo me posiciona en un lugar de muchos privilegios en mi propio suelo y fuera de él. Es por dicho motivo que con esta investigación me propongo reflexionar sobre ellos y aportar elementos para combatirlos. El racismo puede ser abordado desde diversas perspectivas. Considero que no ser negro me obliga a abordarlo desde la blanquitud, es decir, asumiendo las responsabilidades y privilegios que tengo en dicha estructura. Como no negro, es eso lo que puedo y debo hacer.

Porque de privilegios y responsabilidades se trata.

PREÁMBULO

El racismo no es el único problema presente en las instituciones de educación secundaria de Montevideo; sin embargo, es uno de los problemas. Se intenta con este trabajo contribuir en el combate de los privilegios de la blanquitud en el ámbito educativo; aportar para el reconocimiento y la afirmación de la población afrodescendiente y, con ello, luchar contra el racismo. La investigación está marcada por un acontecimiento determinante para sus fines, forma y semántica: la negación por parte del CES de autorizar la utilización de datos producidos en sus instituciones durante el período agosto-octubre de 2017. El silenciamiento continúa siendo un mecanismo de opresión, negación e invisibilidad de la población afrodescendiente en Uruguay. En un sistema definido como democrático, las instituciones públicas —entre ellas, las instituciones educativas— no son tan públicas como algunos se jactan de decir; parecería que tienen dueños y dueñas. Para realizar investigaciones dentro de las instituciones educativas del CES se debe solicitar autorización en mesa de entrada del propio Consejo. Trámite que se inició en agosto de 2017, cuando se comenzó a visitar los centros educativos. En diciembre de ese año, la respuesta de las autoridades del Consejo fue no autorizar la realización de la investigación requerida.

La resolución es del día 13 de diciembre de 2017; el número de expediente es el 9314/17 y se encuentra, en su totalidad, en el anexo I de este documento. Cabe destacar el argumento esgrimido: «luce constancia de que el Prof. Fernández no tomó horas de docencia durante el presente año lectivo, por lo que se entiende pertinente no hacer lugar a lo solicitado». Se interpreta que dicho argumento es aleatorio, falta de justificación y absurdo. Esto porque si a un ciudadano —que además es profesor de Historia, que además mantiene un vínculo laboral con el CES (que no haya tomado horas de docencia no significa que no tenga vínculo laboral con el Consejo, ya que la propia institución autorizó la separación, durante dos años, del cargo que ocupaba para realizar el estudio de posgrado)— en el transcurso del decenio de la afrodescendencia, le es negado realizar una investigación dentro del propio CES, las conclusiones son muy evidentes. Sin embargo, será el lector quien las interprete según su entendimiento. Se considera que la negativa se explica por la temática en sí, y que un «don nadie» en el mundo académico sea quien investigue. Aspecto difícil de comprobar, ya que tampoco fue posible dialogar con las autoridades que determinaron dicha resolución.

Esa negación significó lo siguiente: no poder utilizar los datos producidos en 17 horas de observaciones de clase; 7 entrevistas de una hora cada una aproximadamente, y 5 planificaciones de clase disponibilizadas por profesores/as. Tras dicha negativa se optó por focalizar la investigación en 5 agentes educativos que no tienen vínculo laboral con el CES para evitarle, a las personas vinculadas al Consejo, posibles problemas. Esas cinco personas se definen como afrodescendiente y/o negros/as, con lo cual el estudio adquirió otro matiz. Esas personas actúan (y actuaron) en el

ámbito educativo desde distintos lugares: conformación de políticas públicas, materiales didácticos, docencia directa, docencia indirecta, participación en talleres y actividades extracurriculares. Por lo tanto, esta investigación analiza la institución educativa desde fuera, es decir, a partir de relatos de educadores que desempeñan alguna actividad en instituciones de educación secundaria, como se definirá.

Quien escribe no considera pertinente continuar lamentándose en relación a lo que podría haber sido y no fue; son escollos de la propia investigación y se entiende que escollos, de diversa índole, deben ser atravesados por todas las personas que intentan investigar en cualquier área del conocimiento. Por lo tanto, es pertinente buscar los mecanismos para poder presentar los resultados permitidos y lograr, de igual forma, contribuir para modificar dicha realidad. En los próximos apartados se detallarán los caminos optados para realizar dicha investigación.

PRESENTACIÓN

Este es un trabajo sobre las experiencias relatadas por cinco educadores/as afrodescendientes en torno al racismo en instituciones de educación secundaria en Montevideo, en el período pos Durban (2001-2018). El objeto de estudio son dichos relatos, resumidos en palabras de las personas entrevistadas como «*nosotros también generamos conocimiento; se continúa afirmando que acá los esclavos tenían derechos; el racismo en Uruguay se da a través del no reconocimiento; somos invisibilizados*». Se parte de un análisis centrado en los saberes de la experiencia relatados por las personas entrevistadas, vinculando dichos relatos con documentos escritos, como programas curriculares, políticas educativas y manuales de estudio. Se estructura dicho análisis a través de tres categorías: negación-invisibilidad, (no) reconocimiento y blanquitud. Si bien es cierto que el racismo no es el único problema en las instituciones de educación secundaria, sí es un problema; por lo tanto, es oportuno reflexionar sobre él.

La investigación está inserta en el programa de posgrado en educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), en la línea de investigación Educación, Culturas y Humanidades, bajo la tutoría de la Prof.^a Dra. Carla Beatriz Meinerz, al tiempo que se inscribe — según interpretación del investigador— en algunas de las reivindicaciones actuales del Movimiento Negro en Uruguay: continuar promoviendo la elaboración de conocimientos que tiendan a divisar la situación actual del racismo hacia la población afro en el país; contribuir al reconocimiento de dicha población a través de una visibilidad no estereotipada, y combatir el racismo. En este sentido, se alinea con las políticas nacionales e internacionales logradas a partir de Durban (2001), marco de referencia del estudio, las cuales irán siendo detalladas a lo largo del análisis. Cabe destacar, además, por un lado, que a partir de Durban (2001) fueron firmados acuerdos por parte de los Estados Nacionales de compromiso en la lucha contra el racismo. Por otro lado, que el trabajo se realiza en el contexto del Decenio Internacional de la Afrodescendencia, declarado por la ONU.

La estructura del texto se establece en tres partes que mantienen una coherencia semántica entre ellas, considerándose pertinente que sean leídas en orden correlativo, aunque esto no es una condicionante. Se adjudica a cada una de estas partes el nombre de uno de los personajes del cuento *Ubuntu, Tambolelé y Nyanza*. El cuento es la historia de dos niños y una niña a los cuales su padre y sus abuelas les enseñaron el arte de tocar el tambor. Ubuntu, con el palo y con la mano, marcaba el ritmo del tambor piano; Tambolelé, aún más enérgico, tocaba firme el tambor chico; a Nyanza, la más chica de los tres, su abuelo le decía: «Practique, a usted le toco el tambor repique»¹.

A modo de subtítulo, todas las partes incluyen pasajes de relatos de las personas entrevistadas. En «Ubuntu: Entre nosotros no los vemos y nosotros también generamos

¹Extraído de *Guía didáctica: educación y afrodescendencia* (2016).

conocimientos» se analiza la negación como componente intrínseco al racismo en el ámbito educativo. La visibilidad adopta relevancia como componente de combate al racismo según los relatos de las personas entrevistadas. En «Tambolelé: Del nosotros también generamos conocimiento al reconocimiento» se intenta desarrollar el concepto de *reconocimiento* como paso ineludible —aunque presente límites, peligros y no sea un fin en sí mismo— en el combate al racismo, idea remarcada por las cinco personas entrevistadas. Y «Nyanza: Pero acá los esclavos tenían derechos» —en alusión a una expresión de una de las entrevistadas con relación a lo manifestado por una profesora de historia en una actividad extracurricular— se focaliza en la blanquitud y su relación con los privilegios que estructuran e institucionalizan al racismo en la educación secundaria en Montevideo. Las tres categorías están atravesadas por un eje que estructura toda la disertación: la cuestión epistemológica de los conocimientos a incorporar en el ámbito educativo para visibilizar, reconocer a la población afrodescendiente y combatir el racismo. Este concepto, que da sentido a dicho eje, es adaptado de Rorra *et al.* (2016) y de Lino Gomes (2012), referencias centrales, como se establecerá, en el estado del arte.

Este estado del arte será abordado en las consideraciones iniciales, junto con el diseño metodológico y el camino escogido para realizar este trabajo, a partir de los límites impuestos en el proceso de la investigación, como se manifestó en el preámbulo de este trabajo. También se presentarán los autores y conceptos claves —racismo, reconocimiento, negación, blanquitud—, y una selección de conceptos tales como *educadores, negro y afrodescendiente, institución educativa*. En las consideraciones finales se establecen las reflexiones surgidas a través de todo el proceso de investigación, como, por ejemplo, los mecanismos a través de los cuales opera la negación en instituciones de educación secundaria; los peligros y límites del reconocimiento en relación a procesos de blanqueamiento, y la blanquitud como mecanismo de resignificación y sustento de privilegios.

Es importante dejar nítidamente establecido que esta es una investigación de carácter cualitativo. Se constituye como un estudio de campo, que adopta la metodología de la entrevista comprensiva (KAUFMANN, 2013); por ende, su presupuesto nace de la propia producción de datos. Este presupuesto establece que existe racismo hacia la población afrodescendiente en las instituciones educativas de nivel secundario en Montevideo. Los datos producidos no son objetivos: fueron inducidos a través de las preguntas establecidas en las entrevistas. En definitiva, es un estudio posible sobre el racismo en instituciones de educación secundaria en Montevideo. No es —ni pretende ser— un estudio que represente la realidad absoluta con relación al racismo en Uruguay, así como tampoco el racismo en todo el sistema educativo del país, pretensión inverosímil. En definitiva, es un estudio de campo y no un estudio representativo.

Tampoco es una investigación sobre negritud ni afrodescendencia. No se toma la negritud ni a las personas negras o afrodescendientes que brindaron testimonio como objeto de un estudio

realizado por un no negro. Se pretende que ese escuchar a los educadores afrodescendientes no transforme a ese otro/a en un objeto a ser analizado, lo cual tornaría sus experiencias en experimento científico. Lo que se pretende es considerar los *saberes de la experiencia* de dichas personas con relación al racismo en el ámbito educativo, entendiendo dichas experiencias como contribuciones imprescindibles en su combate. En este sentido, este trabajo es sobre la blanquitud, los privilegios y responsabilidades de la misma en la re-significación del racismo en las instituciones de educación secundaria. Se considera que asumir dichas responsabilidades es un paso ineludible en el combate del racismo.

En fin, es una investigación que se realizó a través de tres meses de producción de datos en Montevideo y escogiendo determinados caminos. La estética y la semántica de lo aquí establecido está determinado por los dos años de realización de la maestría y sus devenires. Si este trabajo fuese presentado en otro ambiente y espacio, su estructura y contenido sería otro.

CONSIDERACIONES INICIALES

«Es como la imposición de un tema que no existe;
esta investigación va a ser más por omisión que por datos y fuentes»²

Camino investigativo

El camino investigativo estuvo marcado por el «no», expresión que representa la negación, la cual se constituye como elemento medular del racismo en Uruguay. El «no» puede comprobarse en la escasa y estereotipada representación de la historia y la cultura de la población afrodescendiente en los manuales de estudio, así como en los programas curriculares de historia. El «no» puede evidenciarse en la escasa representación de la producción científica e intelectual, realizada por la población afro, en el sistema educativo secundario; tampoco es apropiada la producción científica realizada sobre la población afro. El «no» es constatable en el desconocimiento casi generalizado de las políticas públicas vinculadas a educación y afrodescendencia por parte de los diversos agentes educativos; en la invisibilidad, el no reconocimiento y en la reproducción de la blanquitud como elemento de jerarquización. Para los fines de esta investigación, el «no» puede evidenciarse en las experiencias relatadas³ por los/as educadores/as entrevistados/as.

El camino de la investigación también estuvo determinado por las sugerencias y críticas efectuadas por las profesoras Dras. Petronilha Gonçalves, Ana Frega y María Stephanou, en la etapa de cualificación del proyecto de investigación⁴. Dichas sugerencias apuntan, en términos generales, al recorte del tema y del problema a través de una focalización del objeto de estudio, así como también a la reducción de autores utilizados, incorporando otros relevantes. También reelaborar parte del estado del arte, la justificación del problema, y ser más riguroso con los datos empíricos producidos. Reconsiderar la técnica de *bola de nieve* para la producción de datos, ya que el tema no lo ameritaba. Ampliar la visión del tema a un contexto regional o continental, así como a otros grupos que han sufrido y sufren el racismo, como los indígenas, los judíos, los armenios y los gitanos, entre otros.

Según la Prof.^a Dra. Maria Stephanou, el proyecto se caracterizaba por ser un trabajo de militancia. En palabras de la Prof.^a Dra., se cita, «(...) *a militância sobreleva a pesquisa e fica a sensação de perder-se o foco* (PARECER, p. 1 –en anexo-)». Dicha evaluación brindó la posibilidad de reflexionar al respecto y comprender mejor las finalidades de la investigación. Cabe

²Extraído de una de las conversaciones realizadas a una profesora de Historia (autodeclarada blanca) en la ciudad de Montevideo, el día 6 de octubre de 2017.

³Será definido posteriormente por qué motivo se optó por el concepto de *relato*.

⁴Ver documentos en anexo.

la interrogante: ¿estudiar el racismo en el ámbito educativo es un tema de militancia? La respuesta es sí y no, al mismo tiempo. La militancia es entendida a través de dos perspectivas que son antagónicas. Por un lado, existe una idea en el mundo académico de que la militancia en un estudio científico lo determina negativamente. Dicha determinación es justificada a través de argumentos como, por ejemplo: poco rigor con las fuentes; poco rigor científico; que la selección de las fuentes está muy arraigada a las ideas políticas e ideológicas del autor; que no se hace referencia a los grandes autores que han estudiado el tema; que las preguntas de las entrevistas son demasiado inductivas y prescritas; que es un trabajo muy pasional y poco objetivo, entre otras justificaciones.

Esto conduce a clasificar los trabajos intelectuales en *militantes* y *realmente científicos*. Los primeros presentarían menos valor académico. *Militante* es sinónimo aquí de ‘tomar partido por unos en contra de otros’. Ahora bien, esto se considera una falta de entendimiento, no porque el trabajo sea o no militante, sino por el desconocimiento del tema. Un trabajo sobre racismo en una sociedad racializada y racista nunca puede ser militante si se entiende por *militante* lo antes descrito. Es oportuno considerar al racismo como una manifestación que, en términos de Fanon, consigue desfigurar el rostro de la cultura que lo practica (FANON, 2015, p. 41). El racismo también afecta negativamente a la considerada «raza superior». El racismo es un problema estructural y cultural, aunque sea una redundancia referir a «racismo cultural», ya que debería referirse como «racismo a secas». Racismo y cultura mantienen una relación recíproca; el racismo se resignifica en la cultura. De esta forma, el racismo tiene como víctima a la víctima propiamente dicha, pero también al victimario. Por lo tanto, nadie puede ser militante contra sí mismo. En este sentido, esta investigación no es un trabajo militante, y quien escribe no es integrante de ninguna organización civil afrodescendiente.

Por otro lado, es pertinente referir sobre otra idea de *militancia*, adoptada de la ponencia realizada por la Prof.^a Dra. Petronilha Gonçalves en el aula inaugural del programa de posgrado en Educación de la UFRGS, del día 26 de marzo de 2018. La profesora refería a la relación entre militancia y excelencia académica. Se establece así una consideración más abierta y humana del término *militancia*. Excelencia académica y militancia van de la mano, no son caminos diferentes de producción de conocimientos, y menos aún antagónicos. La militancia en esta perspectiva consiste, en parte, en devolver a las comunidades y grupos —sociales, étnicos, raciales, políticos, ideológicos, religiosos, familiares, etc.— a los cuales el/la autor/a pertenece lo aprendido, investigado y producido con las investigaciones realizadas. En este sentido, este trabajo sí es un trabajo militante. Lo es porque tiene como finalidad contribuir al grupo de educadores de la ciudad de Montevideo, al cual el autor pertenece, y contribuir a reconocer los privilegios de la blanquitud que invaden la práctica docente y el ámbito educativo en general. Lo cual imposibilita el reconocimiento del otro y sustenta el racismo.

Este trabajo, no militante y militante al mismo tiempo, estuvo marcado por los devenires de los dos años de la maestría, lo vivido y sentido durante la producción de datos empíricos, las asignaturas cursadas y la etapa de cualificación del proyecto de investigación. Este último momento influyó en la delimitación del tema aquí investigado, así como en su diseño metodológico. La negativa del CES a la que ya se hizo referencia condujo a focalizar la investigación en educadores/as afrodescendientes y/o negros que no mantengan un vínculo laboral con el CES; por ende, el camino de la investigación también fue determinado por ese aspecto.

Los datos personales de los/as educadores/as del sistema educativo formal en Montevideo —quiénes son, dónde trabajan, cuál es su ascendencia étnico-racial, su contacto— no son de uso público, lo que los torna prácticamente inexistentes. Por ley, ni el Ministerio de Educación ni el CES pueden brindar dicha información. Respecto a los/as docentes afrodescendientes, si bien es cierto que desde la agrupación UAFRO (2013) se confeccionó una lista de profesionales y técnicos, esta tampoco puede ser divulgada y sus datos no pueden ser abiertos al público en general. El único material al que se pudo acceder fue el folleto publicado como resultado de dicho relevamiento⁵, en el cual se establece que la base de datos realizada cuenta con el registro de ciento dieciséis profesionales afrodescendientes en todo el país. Si se considera que el total de profesionales en el país es de 89.512 —entre activos y pasivos— registrados en la Caja de Profesional Universitarios⁶, puede concluirse que los profesionales afrodescendientes representan un porcentaje ínfimo.

Esta realidad condujo a visitar directamente centros educativos. En dichas visitas se consultó sobre la posibilidad de acceder a contactos de educadores/as —no necesariamente afrodescendientes y/o negros/as— para consultarles si tenían interés en participar de las entrevistas o completar el cuestionario⁷. Este último se proponía ser un primer acercamiento a las posibles personas que serían entrevistadas, así como también un insumo para elaborar las futuras preguntas de las entrevistas. Se visitaron quince instituciones públicas y una privada. La selección de las instituciones se realizó teniendo en consideración el criterio de ubicación espacial de la mayoría de la población afrodescendiente en la ciudad de Montevideo, según los resultados del último censo de población (INE, 2011)⁸. Se opta por analizar cómo se manifiesta y cómo se combate el racismo en

5Titulado «Profesionales y técnicos afrodescendientes: hacia la construcción de una base de información para el diseño de políticas públicas», Montevideo, Uruguay, 2013.

6 Según datos extraídos en: <http://www.lr21.com.uy/economia/444396-cantidad-de-profesionales-aumento-41-en-10-anos>. Acceso: 21 de Mayo de 2018.

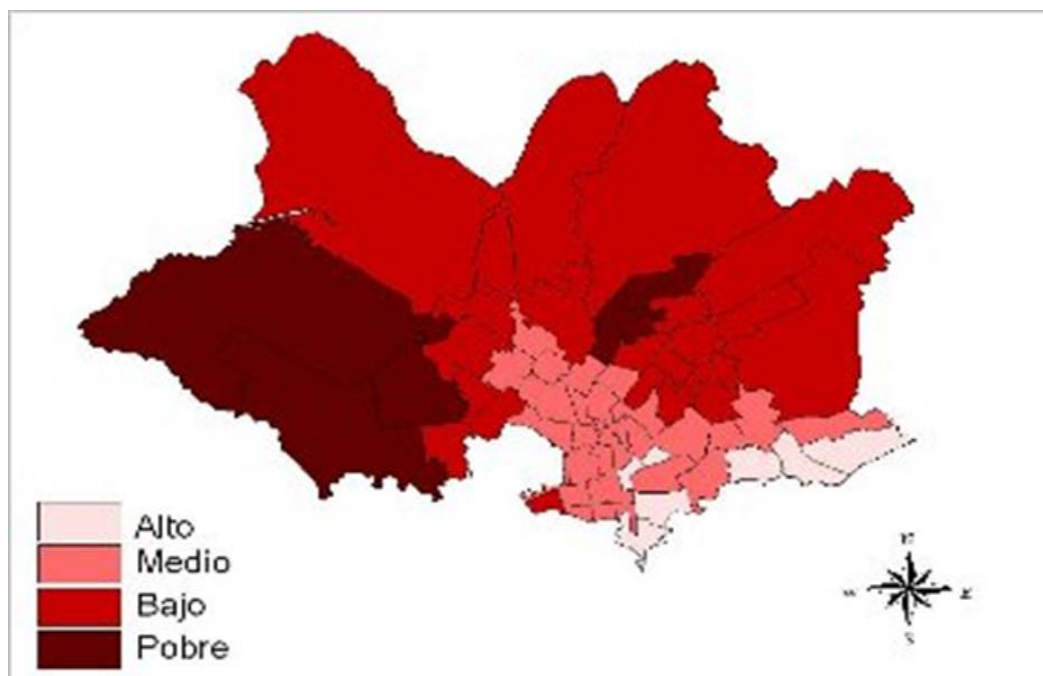
7Luego de haber visitado directamente diversos centros de enseñanza, antes de la notificación del CES, fue posible acceder a la dirección de correo electrónico de treinta y cinco profesores/as a los que se les envió el cuestionario. Cabe destacar que de los treinta y cinco cuestionarios enviados se obtuvo la respuesta de once de ellos, y de esos once, dos profesoras accedieron a realizar la entrevista. Ver apéndice IV.

8Uruguay es uno de los países que más se autodeclara blanco en América. Según los resultados del último censo de población y vivienda (INE, 2011), la población autodeclarada blanca es el 93,9 %; el 8,1 % se autodeclarada negra o afro; asiática o amarilla, el 0,5 %; indígena, el 5,1 %; no sabe u otros, el 0,2 %. La sumatoria no resulta 100 porque el

las instituciones de dichos barrios por considerar que es esa población —ese Otro— la que sufre, la que más sufre, con dicha práctica.

Es muy nítido lo que estudios recientes apuntan en relación a dicha población. En Montevideo, «la distribución espacial de la población según su ascendencia expresa una fuerte concentración de afrodescendientes en zonas específicas de la ciudad, coincidentes con los barrios situados en la periferia urbana» (CABELLA; NATHAN; TENEMBAUN, 2013, p. 23). Esos barrios son: Casabó, Casavalle, Punta de Rieles, Bella Italia, La Paloma, Cerro Norte, Nuevo París, Pajas Blancas y Manga. A estos se suman los barrios Sur y Palermo. En estos, aproximadamente la quinta parte de la población es afrodescendiente.

Mapa del nivel socioeconómico de los barrios de Montevideo, en base a los datos del INE (2011):



En las mencionadas visitas a instituciones se obtuvo el contacto de doce agentes educativos auto declarados afrodescendientes, negros/as y blancos/as, con los cuales se realizaron entrevistas de aproximadamente una hora cada una. Cinco de esas doce entrevistas fueron seleccionadas como

criterio de autodeclaración es múltiple (es decir, una persona podía autodeclararse de más de una ascendencia). Los datos en relación a la ascendencia principal declarada dicen: negro o afro, 4,8 %; blanca, 90,7 %; asiática o amarilla, 0,2 %; indígena, 2,4 %; otra, 0,2 %; ninguna, 1,7 %; no revelado, 0,5 %; ignorado, 0,8 %. Datos disponibles en: <http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>. Acceso: 21.5.2018. Respecto al origen de la población africana que fue llevada esclavizada a lo que hoy es Uruguay, según los datos establecidos por Romero Rodríguez y Moore (2006) en *Afrodescendientes de las Américas y el Caribe*, se estima que la cantidad de africanos llegados al puerto de Montevideo a partir de 1608 fue de 40.000. En un segundo momento, a partir de 1713, la empresa esclavista South Sea Company adquiere el monopolio para la trata, y es autorizada por las autoridades de la época a traer 1200 esclavizados por año al Río de la Plata. La procedencia de las personas que fueron esclavizadas era principalmente de los troncos culturales sudanés y bantú; del tronco sudanés, de los pueblos Dahomeano, Mina, Fanti Ashanti, Ardra y Mandingas (islámicos); de la cultura bantú, del Congo, angoleños, mozambiqueños, benguelas y luandas.

cuerpo empírico en esta investigación . El análisis de las otras siete entrevistas no puede ser presentado aquí por causa de la negativa del CES. Fue condición para la selección de estos/as cinco entrevistados/as que no tuviesen vínculo laboral con el CES, por lo expuesto en el preámbulo; también que actuaran o hayan actuado como educadores, preferentemente en los barrios mencionados, o participado de la confección de políticas públicas y manuales de estudio en relación a la temática de la afrodescendencia. Por este motivo, el presente trabajo no es un estudio representativo, sino una investigación de campo que se focaliza en educadores que han desarrollado alguna actividad educativa en instituciones ubicadas, principalmente, en la periferia montevideana.

Cabe destacar también que les fue informado a las cinco personas la negativa del CES, tras lo cual les fue enviado un segundo término de consentimiento ¹⁰ . Estas personas igualmente aceptaron que fuesen utilizados los datos producidos en las entrevistas. Las cinco personas se auto declaran negras y/o afrodescendientes ¹¹ . La mayoría son mujeres (cuatro mujeres, un hombre). Es posible, además, realizar una clasificación generacional entre los/as entrevistados/as: tres personas están entre los 30 y los 40 años; una, entre los 40 y los 50, y otra persona, en la franja de 50 a 60 años. El rol desempeñado como agente educativo de los/as entrevistados/as permite clasificarlos así: dos personas que son docentes directos en sala de aula, pero que en la actualidad no se desempeñan como docentes; una persona tallerista en instituciones de educativas; una bibliotecaria; una persona que trabaja en el MIDES, en el área de Afrodescendencia, que también ha sido tallerista en instituciones educativas y ha participado de la confección de políticas públicas y materiales didácticos para el nivel primario y secundario de la educación formal. Son, por lo tanto, personas que han finalizado la educación secundaria y han realizado estudios en la educación terciaria.

Es preciso destacar que no todas las personas entrevistadas se definen como militantes y activistas, sino que solamente tres de ellas así lo manifestaron; una de ellas es, además, militante y representante político. Se considera necesario mantener el anonimato de los/as entrevistados/as, para lo que se los/as denominará *E1* (entrevistado 1), *E2*, *E3*, *E4* y *E5*.

Además de las entrevistas y de los cuestionarios, se realizó un análisis documental de las políticas públicas destinadas a las temáticas educación y afrodescendencia, junto con la legislación referente, los currículos de historia para la educación secundaria y once manuales de historia

⁹Ver apéndice VIII. En el CD se presenta el audio de cuatro de las cinco entrevistas; con la entrevistada 3 (E3) no fue posible realizar la grabación de la conversación, ya que se encontraba en horario de trabajo y la grabación podría dificultar sus actividades. Se anexa, sí, la transcripción de dicha conversación.

¹⁰

Ver apéndices VI y VII.

¹¹

Ver apéndice I (datos de las personas entrevistadas).

producidos y editados desde Durban (2001) al presente ¹². Estos últimos son considerados documentos complementarios y secundarios para los fines que esta investigación se propone. Sin embargo, es imprescindible no omitirlos, ya que están presentes en los relatos de los/as entrevistados/as.

Delimitación del tema

El «no», como se manifestó en el apartado anterior, marcó el devenir de esta investigación. Se intentará detallar, a lo largo del trabajo, que en Uruguay existe negación del *Otro* ¹³ y su consecuente racismo, identificable en las instituciones de educación secundaria. Este es el presupuesto del cual parte la investigación, entendiendo el «no» como una especificidad del racismo en Uruguay. Se considera, tras el análisis de los relatos de las personas entrevistadas, que el mejor camino a recorrer es focalizar el estudio en la negación, el (no) reconocimiento de ese/a otro/a y la blanquitud.

De esta forma, el estudio se posiciona en el área de la educación y el tema puede definirse como «el racismo en instituciones de educación secundaria de Montevideo en el período pos Durban» ¹⁴. El objeto de estudio son las experiencias relatadas por cinco educadores/as educativos/as afrodescendientes con relación al racismo en el ámbito educativo. El foco analítico se centra en tres categorías —negación, (no) reconocimiento y blanquitud—. El problema de investigación se posiciona en la relación entre las especificidades de racismo y las posibilidades de su combate. De esta forma, la pregunta-problema se establece a través de la siguiente interrogante: ¿cómo los/as educadores/as afrodescendientes relatan sus experiencias en torno al racismo y su combate en instituciones educativas?

Se considera que los saberes de las experiencias relatadas por los/as entrevistados/as ofrecen una posibilidad de combate al racismo en las instituciones educativas. Dentro de esa finalidad, es posible también cuestionar e interpelar los privilegios de la blanquitud. En otras palabras, lo que se busca con esta investigación es cuestionar los privilegios de la blanquitud y su rol en la

12

Ver apéndice V.

13 Se aborda en *Tambolelé* qué se entiende por *Otro*, diferenciando conceptualmente el término de la acepción referida a las experiencias intersubjetivas concretas.

14 El documento de Durban constituye un marco de referencia central, ya que su programa de acción enfatiza estos puntos. El punto 10 de la conferencia se «insta a los Estados a asegurar el acceso a la educación y a promover el acceso a nuevas tecnologías que ofrezcan a los africanos y afrodescendientes, en particular a mujeres y niños, recursos adecuados a la educación, el desarrollo tecnológico y la educación a distancia en comunidades locales»; además, insta a los Estados a «promover la plena y exacta inclusión de la historia y de la contribución de los africanos y afrodescendientes en el currículo escolar». El artículo 129 refiere al material didáctico. El documento se encuentra disponible en:

http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_Declaracion_Programa_Accion_Durban.pdf. Acceso: 21.5.2018.

resignificación del racismo en las instituciones educativas. Se consideran para tal fin las experiencias relatadas por educadores afrodescendientes.

Como objetivo primordial, interesa analizar cómo los/as entrevistados/as describen el racismo según sus experiencias como educadores/es en el ámbito educativo secundario y cómo otorgan sentido a su combate. Se tiene como objetivos específicos, por un lado, decodificar cómo se manifiestan las especificidades del racismo dentro del ámbito educativo secundario (1). Por otro lado, reflexionar sobre las posibilidades prácticas de combate al racismo en dicho ámbito, considerando los saberes de la experiencia de los/as entrevistados/as como mecanismos posibles para dicho combate (2).

Así, el diseño metodológico se divide en cuatro momentos: 1) la pregunta-problema; 2) las preguntas realizadas a las personas entrevistadas que no son la pregunta-problema específicamente, sino que pretenden producir datos para dicha respuesta; 3) las respuestas de los/as entrevistados/as, y 4) el análisis de dichas respuestas, esto es, encontrar una respuesta a la pregunta-problema a través de los relatos de los/as entrevistados/as.

Se define a los/as entrevistados/as como *educadores/as* porque no solamente son docentes directos en el aula, sino que también son talleristas, bibliotecarios e integrantes de organismos públicos destinados a la confección de políticas públicas con relación a afrodescendencia y educación. Se considera pertinente referir a *instituciones educativas* y no a *sistema educativo*. Se entiende como *institución educativa* no solo el espacio físico en sí, sino también la elaboración de políticas educativas, de programas curriculares y de libros y manuales de estudio, así como la acción-práctica educativa dentro y fuera del salón de clase. Se entiende la institución educativa en la perspectiva de Magalhães (2004), para quien «las instituciones son organismos vivos, cuya integración en una política normativa [...] es factor de conflicto entre los campos de libertad, creatividad, sentido crítico y autonomización de los actores y el normativismo burocrático y político-ideológico estructurante» (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

En relación a la existencia, la resignificación y las especificidades del racismo en dichas instituciones, existe consenso en los relatos de las cinco personas entrevistadas, como cuando, por ejemplo, manifiestan: *acá no se nos reconoce; la forma en la que se enseña la esclavitud en las instituciones educativas reproduce el racismo; el racismo se da a través del no reconocimiento*. En relación al sentido atribuido a su combate, también existe un consenso entre los/as entrevistados/as respecto a dos elementos medulares para dicho propósito: reconocimiento y cuestión epistemológica de los conocimientos a incorporar para combatir el racismo. Sin embargo, es preciso remarcar que en relación a cómo se considera pertinente incorporar los conocimientos y quiénes deben incorporarlos, existen discrepancias en los relatos. En términos generales, estas discrepancias

15Traducción propia.

se mantienen entre las personas militantes y las no militantes: para las primeras, el tema debe ser incorporado por militantes que vienen estudiando y trabajando la temática en el ámbito educativo desde hace un tiempo prolongado; para los segundos, es pertinente que sean incorporados en cada una de las asignaturas liceales, como se imparte el resto de los conocimientos. Sin embargo, todos coinciden en que la temática debe ser transversal a los programas curriculares y políticas educativas.

El recorte temporal-espacial fue seleccionado siguiendo tres criterios. En primer lugar, considerar las conferencias de Durban (2001), sus acuerdos y resoluciones como un hito significativo en la lucha contra el racismo, fruto del intenso y constante combate de las propias organizaciones civiles latinoamericanas. En lo concerniente a Uruguay, específicamente, considerar las políticas y leyes antirracistas surgidas a partir de dichas conferencias y el sentido atribuido por los sujetos de la investigación a dicha legislación. En segundo lugar, el estudio se focaliza en la ciudad de Montevideo, considerando el tiempo para la realización de las entrevistas y la distancia geográfica de quien escribe con relación al lugar de investigación. En tercer lugar, por la intencionalidad de comprender la temática a escala regional; en Brasil, por ejemplo, inmediatamente después de Durban, es aprobada la ley 10639/2003, y sus respectivas directrices son establecidas en el 2004, estipulándose así la obligatoriedad, en todos los niveles educativos, de la enseñanza de la historia y la cultura afro-brasilera y africana.

Por la información que se ha podido recabar, Brasil es el único país que tiene una ley que *obliga* dicha enseñanza; en la mayoría de los demás casos —entre ellos, Uruguay—, la legislación solo *sugiere*. Si bien es cierto que los datos recabados de las inspecciones a respecto del cumplimiento de dicha ley y diversos estudios¹⁶ vienen demostrando que esta obligatoriedad se cumple de forma limitada, interesa destacar que la ley existe. Es decir, que en Brasil existe una estructura de combate al racismo que está siendo cumplida parcialmente en términos prácticos, pero que desde las diversas formas de militancia vienen siendo desarrolladas múltiples actividades y proyectos de combate al racismo. Lo que está en juego es continuar cuestionando el mito que representa la idea de *democracia racial*. En Uruguay, la realidad es otra, porque directamente se niega al Otro. No existe democracia racial; no existe una supuesta convivencia armoniosa entre las diferentes razas, porque, explícita e implícitamente, se intenta que el *Otro* no exista, se lo niega, se blanquea. La lucha es, en parte, por esa visibilidad.

El caso de Colombia también es interesante porque desde la década de 1970 la etnoeducación ha sido un tema que las diferentes organizaciones civiles han conseguido colocar en la agenda de los diversos gobiernos. En la actualidad las luchas indígenas por una *educación propia* continúan el camino iniciado en los años 70'. Hasta la década de 1960, acuerdos entre la iglesia

16

Ver, por ejemplo, Sales, 2011. Y Meinerz, 2017.

católica y el Estado colombiano hicieron que la educación de algunas comunidades indígenas quedase en manos de la primera. La educación misional, atroz elemento de aculturación, era una nítida unidad económica-administrativa. Hacia la década de 1960, con el afán del Estado de retirarle poder e injerencia social a la Iglesia católica, esta función comenzó a ser otorgada al Instituto Lingüístico. Institución norteamericana que en principio tendría como finalidad estudiar las lenguas nativas y contribuir en la educación de dichas comunidades. No tardó demasiado en hacerse evidente los verdaderos intereses de esta organización, los cuales estaban mucho más vinculados a las riquezas del suelo de las poblaciones a las que supuestamente iban a educar que en su riqueza lingüística. Y las acciones de proselitismo y aculturación no fueron menores que las ejercidas por la Iglesia católica. Ya para la década 1970 algunos grupos comienzan a cuestionar el papel de la educación y la escuela en este proceso. Cuestionamientos a los cuales se les suman movimientos afrocolombianos que en forma conjunta reivindicaban el derecho a una educación propia, una etnoeducación, en la cual la lengua constituía y constituye un factor esencial. También forma parte de la reivindicación de los grupos afrocolombianos la conformación de núcleos de estudios afrocolombianos a nivel escolar y académico.

Por su parte, los ejemplos de Bolivia y Ecuador, en lo concerniente a las políticas dirigidas hacia la población indígena, también constituyen un ejemplo a seguir en la lucha por el reconocimiento y el combate al racismo. En ambos casos, la diversidad étnica y cultural ha estado en el tapete de las políticas públicas como un eje transversal, incluso hasta en las constituciones nacionales. Ambos posibilitan reflexionar sobre la idea de que las representaciones de una nación no necesariamente deben remitir a la homogeneización. Como es establecido por UNESCO (2009), las naciones pueden ser multiculturales: las culturas nacionales no necesitan de una representación homogeneizadora para persistir. Es posible también, considerar los desafíos propuestos por organizaciones indígenas de estos países en relación al “*buen vivir*”. Por otro lado, Canadá también representa un ejemplo significativo en lo referente a la diversidad étnica, lingüística y cultural, principalmente en lo relativo a las políticas educativas, específicamente a los modelos curriculares.

Es preciso también no unificar, aunque sí vincular, la lucha de las organizaciones indígenas en este proceso de combate al racismo en Uruguay. Si bien el color de la piel es determinante, las manifestaciones de racismo específicamente hacia la población negra y afrodescendiente en Uruguay mantienen elementos en común con otros grupos, principalmente con los grupos

¹⁷ indígenas . Desde la finalización de la última dictadura cívico-militar, los esfuerzos por la

17

Durante la producción de datos empíricos se intentó entrevistar a representantes de organizaciones judías, armenias e indígenas. No se pudieron concretar las reuniones con los representantes de los dos primeros grupos; sí fue posible un encuentro con un representante del CONACHA (Consejo de la Nación Charrúa), el día 6 de Setiembre de 2017 en la ciudad de Montevideo. La idea de vincular el tipo de negación y racismo sufrido por la población negra en Uruguay con el racismo hacia la población indígena deriva de que en dicha conversación el representante del CONACHA fue

reivindicación y el reconocimiento por parte de grupos indígenas y organizaciones de afrodescendientes han estado en diálogo constante. Tal vez, un punto de maximización de esta unión pueda establecerse en el año de 1992, con la organización conjunta de los contra festejos de los quinientos años de la conquista, con el eslogan «500 años: Ahora basta».

En conversación con uno de los representantes del CONACHA, el mismo afirmaba que la negación hacia la población charrúa también es, al igual que con la población negra, una de las manifestaciones más recurrentes en la consolidación del racismo. El representante afirma que la ley del año 2009¹⁸ y el sistema educativo tienen un papel relevante en la lucha por el reconocimiento de la población charrúa. Sobre esto también aludo Gonçalves e Silva (2007), al referir sobre la negación histórica hacia dicha población.

El devenir histórico de esta población, asediada con la intencionalidad de aniquilación (física y cultural), y la subsecuente disminución en porcentaje de su población, conjuntamente con el posicionamiento científico en relación a la misma, ha conducido a que la negación sea diferente a la de la población negra. Sin embargo, ambas negaciones mantienen en común el hecho de que quienes la ejercen son el blanco y la blanquitud, como será analizada en profundidad en la sección de Nyanza.

Por su parte, en la etapa de cualificación del proyecto de investigación, la Prof.^a Dra. Petronilha Gonçalves, remarcaba la necesidad de considerar proyectos educativos formales y no formales, a lo largo de la historia del país, que apuntan y apuntaron a reflexionar y a practicar otro modelo de educación. La Prof.^a Dra. Gonçalves refería particularmente a la acción del maestro y educador Julio Castro en la década de 1960, quien tenía como foco la idea de que la educación debía ayudar al estudiante a comprender los problemas particulares del mundo en el cual estaba inmerso. Considerar y reconocer estos intentos de transformación del sistema educativo formal y no formal es muy importante para reflexionar sobre un modelo educativo de combate al racismo en la actualidad. Posibilita pensar, además, qué modelo de sociedad se propone el sistema educativo en general. El modelo propuesto por Castro estaba focalizado en la educación rural y popular, no solo de Uruguay sino también de países latinoamericanos como Venezuela, Chile, Ecuador, Cuba y México. Este maestro fue cofundador de la CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), la cual fue establecida en México, en 1945, bajo iniciativa de la UNESCO. La misma tenía, la idea de que, a diferencia de la tradición escolar latinoamericana existente hasta el momento, es necesario «comenzar desde abajo». Se entiende por esto que la educación debe ayudar al individuo a entender y superar los problemas concretos de su

enfático y contundente al afirmar que la resistencia, el no reconocimiento y la negación también son elementos que componen las prácticas de racismo sufrida por dicha población.

18 Disponible en: <https://docs.uruguay.justia.com/nacionales/leyes/ley-18589-sep-18-2009.pdf>.

Acceso: 21 de Mayo de 2018.

existencia. La idea de comenzar desde abajo es una nítida crítica al universalismo en los sistemas educativos latinoamericanos prevalecientes hasta el presente.

En este sentido, es posible considerar que Uruguay ha tenido otras formas de entender la educación formal y no formal. Por lo tanto, el cambio es posible. Se considera pertinente ponderar una frase que no es literal de Fanon (2011, 2015), pero que resume su pensamiento y está en consonancia directa con lo aquí expuesto: «no alcanza con cambiar mi visión del mundo, hay que cambiar el mundo».

Diseño metodológico

La presente investigación es un estudio de campo que se enmarca en la metodología cualitativa y utiliza como principal técnica de producción de datos la entrevista comprensiva (KAUFMANN, 2013). Este autor entiende que los métodos cualitativos posibilitan comprender o detectar comportamientos y procesos. En este sentido, los procedimientos que mejor se adecuan a esta investigación no son solamente de carácter descriptivo, sino también explicativo e interpretativo (GIL, 2004). Además de la entrevista comprensiva, también fueron utilizados cuestionarios y documentos escritos –análisis documental, bibliografía, legislación–.

Se entiende a la entrevista comprensiva (KAUFMANN, 2013) como un evento en sí mismo y no solo una narración de memorias, conocimientos y prácticas. En términos de Errante, «recordar y contar son eventos en sí mismos, no solamente descripciones de cuentos» (ERRANTE, 2002, p. 2). La entrevista es una investigación dentro de la investigación, «la mejor pregunta no está puesta en la lista de preguntas previas; ella debe ser encontrada a partir de lo que acaba de ser dicho por el informante» (KAUFMANN, 2013, p. 5). Se ahonda por la lógica del descubrimiento y no por la de la verificación-comprobación. Se considera un nivel de estructuración medio para las entrevistas, con líneas que orientan la conversación y no preguntas cerradas o muy estructuradas.

Tres aspectos de la metodología de la entrevista comprensiva desarrollados por este autor son adoptados en este trabajo. Por un lado, la idea de que la entrevista es un evento en sí mismo, es decir, el campo fue el que determinó el problema, los objetivos y el referencial teórico para abordarlo. De esta forma, el campo –las entrevistas– no son entendidas como la comprobación del referencial teórico y del proyecto investigativo formulado a priori, sino lo contrario: el campo determinó el referencial teórico y el análisis. En relación a esto, otro aspecto debe ser considerado. La entrevista comprensiva no pretende la comprobación, en otros documentos, de lo que es relatado por los entrevistados, sino que pretende comprender el sentido que el entrevistado le da a su relato: por qué, cómo y desde qué lugar lo relata. De esta forma, un último aspecto relacionado a esto, se define por lo que el propio Kaufmann (2013) denomina «investigador artesano». Es decir, la entrevista comprensiva supone que el entrevistador construya, a través de la comprensión de lo

expresado por los entrevistados, una interpretación y análisis del propio contenido, del sentido otorgado por los narradores a sus propias palabras.

Cabe realizar una salvedad de carácter metodológico y epistemológico. Existen diferencias en los conceptos de *relato*, *narrativa* y *discurso*. En esta investigación no se ahonda en dichas disimilitudes por no considerarlas relevantes para los objetivos propuestos. Existen autores como Foucault (1999; 1992) y Bourdieu (1998; 1991) que deberían ser incorporados si se pretendiese realizar análisis de discurso. Se considera pertinente, por estar esta investigación marcada por los «saberes de la experiencia», que *relato* es el concepto que mejor aplica a los fines establecidos: «El relato es un acto configurante que, de una simple sucesión, obtiene formas temporales organizadas en totalidades cerradas [...] el relato puede conferir [...] a las comunidades concretas de todo tipo, una identidad narrativa» (RICOEUR, 1991, p. 14). Como es evidente, relato y narrativa son conceptos diferentes. Como no en todos los casos es identificable una identidad narrativa en lo expresado por las personas entrevistadas, se opta por el concepto de relato. Además, como se detallará, la definición de *experiencia* abordada por Larrosa (2002), conduce a no posicionarse en la idea de identidades narrativas, ya que la experiencia es una, única, concreta, particular, singular. Tampoco es utilizado el concepto de *memoria*, para el cual sería necesario el abordaje de autores y autoras como Halbwachs (2004) y Bosi (2000), así como un enfoque de análisis diferente al aquí propuesto.

Aunque el análisis de la investigación no se posicione en la metodología del análisis de discurso¹⁹, se considera lo establecido por Bourdieu (1998) respecto a las producciones simbólicas de los discursos y sus análisis, tanto para confeccionar las entrevistas como para interpretar y analizar los datos producidos. En palabras del autor,

las producciones simbólicas deben sus propiedades más específicas a las condiciones sociales de su producción y, más precisamente, a la posición del productor en el campo de producción que comanda, simultáneamente y a través de mediaciones diferentes, el interés expresivo, la forma y la fuerza de la censura que le es impuesta y la competencia que permite satisfacer ese interés dentro de los límites de esa condicionante. La relación dialéctica que se establece entre el interés expresivo y la censura, imposibilita la distinción entre forma y contenido, entre lo que es dicho y la manera de decirlo o también la manera de entenderlo. La censura ejercida por la estructura del campo determina la forma [...] e

19

Discurso y narrativa son conceptos analíticamente diferentes. Sin embargo, no es finalidad de la presente disertación ahondar en sus diferencias. Aunque esta investigación no se basa en el análisis de discurso propiamente, utiliza algunas de sus técnicas para interpretar las narraciones de los/as entrevistados/as, principalmente en lo concerniente al papel del entrevistador en esta relación. En este sentido Bourdieu (1998) afirma: «El analista percibe, simultáneamente, las propiedades sociales del estilo y las propiedades sociales del autor» (BOURDIEU, 1998, p. 151). En otras palabras, tanto el testimonio narrativo, su contenido y forma, así como la interpretación por parte del entrevistador, está determinado por el lugar que estos ocupen en el campo sobre el cual se desarrolla el juego. Analíticamente, el discurso en la perspectiva argumentada por Foucault (1992, p. 11), se constituye como mecanismo de poder y de imposición ideológica. En palabras del autor, «[...] históricamente se producen efectos de verdad en el interior de discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos» (FOUCAULT, 1992, p. 182). De la misma forma, Foucault, en relación a la adecuación social del discurso, establece que, «[...] todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar a la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implica». (FOUCAULT, 1992, p. 49).

inseparablemente el contenido [...] la censura determina también la forma de recepción [...] quiere decir que la obra no se vincula menos a un campo particular por su forma que por su contenido [...]. La forma por la cual las producciones simbólicas participan más directamente de las condiciones sociales de su producción es, también, el medio por el cual se ejerce su efecto social más específico, la violencia propiamente simbólica. (BOURDIEU, 1998, p. 156-157).

Comprender entonces que los relatos de las entrevistas no son objetivas, están enmarcados en un campo determinado, además de ser inducidas por el entrevistador. Lo cual no significa que no exista capacidad de agencia, es decir, intervención en la estructura social, en los diversos agentes sociales.

Por su parte, en relación a la función del entrevistador, Gutiérrez (2002) detalla que,

el investigador, quien, en situaciones de entrevista, bajo ciertas condiciones, puede abrir alternativas y contribuir a crear condiciones de posibilidad para que los agentes entrevistados construyan sus propios puntos de vista sobre ellos mismos y sobre el mundo social, y hagan manifiesta su posición en el mismo. Es decir, que los agentes puedan explicitar el punto a partir del cual ellos se ven a sí mismos y ven el mundo, y de este modo hacer comprensible sus prácticas y sus percepciones sobre ese mundo [...] de alguna manera, también se postula que el mismo proceso debe ser vivido por el investigador. (GUTIERREZ, 2002, p. 79-80).

Se pretende con las entrevistas entonces, que los/as entrevistados relaten sus experiencias en relación al racismo y a las posibilidades de combatirlo en las instituciones de educación secundaria. Se considera la experiencia como posibilitadora de saberes, entendiendo por saberes de la experiencia lo que Larrosa (2002) define así:

La experiencia es el pasaje de la existencia, el pasaje de un ser que no tiene esencia o razón o fundamento, sino que simplemente existe de una forma siempre singular, finita, inmanente, contingente [...] el sujeto de la experiencia es un sujeto sufrido, que padece, receptivo, interpelado, sometido. Es experiencia aquello que nos pasa, nos toca, nos acontece y al pasarnos nos forma y nos transforma. Solamente el sujeto de la experiencia está, por lo tanto, abierto a su propia transformación [...] definir el sujeto de la experiencia como sujeto pasional no significa pensarlo como incapaz de conocimiento, de compromiso o acción. La experiencia funda también un orden epistemológico y un orden ético [...] lo que ocurre es que se trata de un saber distinto del saber científico y del saber de la información y de una praxis diferente a la de la técnica y el trabajo. El saber de la experiencia se da en la relación entre el conocimiento y la vida humana, de hecho la experiencia es una especie de mediación entre ambos. Pero es importante tener presente que desde el punto de vista de la experiencia, ni *conocimiento* ni *vida* significan lo que significan habitualmente [...] en el saber de la experiencia no se trata de la verdad de lo que son las cosas, sino del sentido o sin sentido de lo que nos acontece [...] (LARROSA, 2002, p. 26-28).

En ese proceso de darle sentido a las experiencias, cabe destacar la «centralidad de la cultura» (HALL, 1997). Se considera la acción educativa como una acción sociocultural, por ende, relacionada a determinados códigos lingüísticos. Larrosa (2002) invita a reflexionar sobre la posibilidad de pensar la educación a partir del par experiencia-sentido. El autor, al igual que Hall (1997) considera que las palabras producen esos sentidos, crean realidades y, a veces, funcionan como potentes mecanismos de subjetivización. El «giro cultural» (HALL, 1997), vinculado

directamente con el giro lingüístico, coloca a la cultura en el centro, lo cual no significa que no exista nada más allá de la cultura, sino que toda acción social está marcada por elementos culturales, lingüísticos y discursivos, y dichos elementos conforman la realidad dentro de la estructura social y económica en dominancia.

Cabe considerar que la idea de *habitus*²⁰ en Bourdieu puede ser relacionada con la singularidad de la experiencia y sus sentidos, definido por Larrosa (2002). A partir de esta idea, en relación con la definición de entrevista comprensiva, se discurre que la comprensión y la interpretación son los mecanismos de análisis y no la comprobación fáctica de dichas experiencias. Esta intencionalidad se sustenta en el argumento utilizado por el propio Larrosa (2002) al afirmar que

la ciencia moderna desconfía de la experiencia y trata de convertirla en un elemento del método, esto es, del camino seguro de la ciencia objetiva, experimental. Pero de esta forma la experiencia se convierte en experimento (LARROSA, 2002, p. 27).

Se persigue la intencionalidad de considerar a las personas entrevistadas no como meros objetos ni sujetos de investigación, sino que se los considera sujetos de experiencia (LARROSA, 2002). Es decir, personas que a través de sus propias experiencias de vida han adquirido determinados saberes que son personales, finitos, particulares, concretos, relativos, singulares; los mismos pueden contribuir al combate del racismo en las instituciones educativas secundarias.

20Ver del autor: «*El sentido práctico*» (1991) y «*La reproducción*» (1996).

Estado del arte

Desde Durban (2001) ha habido una proliferación de estudios en relación a la afrodescendencia y racismo, tanto en el ámbito académico como en el militante. Esto se ha dado a través de diversas áreas, principalmente la historiografía, la antropología, la sociología, la psicología y la literatura. En relación al conocimiento científico-académico, el estado del arte²¹ fue efectuado a través de un levantamiento bibliográfico y documental (digital y de campo) en bibliotecas municipales, nacionales, universitarias. También en bases de datos de periódicos y revistas electrónicas como CAPES-BRASIL (en la búsqueda por asunto, por periódico, por libro, por base), en la biblioteca electrónica SCIELO y SCOPUS. Así como en las tesis y disertaciones de programas de grado y posgrado de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR); en la Plataforma LUME (de la Universidad Federal de Río Grande do Sul) y en instituciones privadas como el CLAEH.

Se consideró, también, la legislación escolar y nacional respecto al racismo y el reconocimiento de la población afro: la ley 17817/2004 (Uruguay)²² que lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación; la ley 18059/2006 (Uruguay)²³ que declara el Día Nacional del Candombe, la cultura afro-uruguaya y la equidad racial; la ley 18104/2007 (Uruguay)²⁴ que declara la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres de la República; la ley 18437/2008 (Uruguay)²⁵ que es la actual Ley General de Educación; la ley 19122/2013 (Uruguay) referente a los afrodescendientes, que establece las normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral (así como las leyes y los artículos constitucionales que la propia ley menciona); el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN)²⁶, del año 2017.

La búsqueda digital y de campo en las revistas, periódicos, instituciones y archivos mencionados fue efectuada a través de las siguientes categorías de investigación y sus respectivas combinaciones:

²¹

Ver cuadro apéndice II. En el mismo se presentan las obras y trabajos en relación a la temática que no son citadas a lo largo del texto de la disertación. No se representan las tesis ni monografías realizadas en la UDELAR, vinculadas a la temática, las cuales pueden ser vistas en las páginas de cada facultad.

²²

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9303633.htm>. Acceso en: 13 de Jun. de 2017.

²³

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1926013.htm>. Acceso en: 13 de Jun. de 2017.

²⁴

Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp209458.htm>. Acceso en: 15 de Jun. de 2017.

²⁵

Disponible en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_ley18437.pdf. Acceso en 23 de Mar. de 2017.

²⁶

Disponible en: <https://mcrn.anep.edu.uy/documento>. Acceso en 31 de Mayo de 2018.

1. Raza/Racismo/Uruguay
 - 1.1. Étnico-Racial
 - 1.1.1. Equidad Étnico-Racial
 - 1.2. Educación y Racismo
2. Educación Étnico-Racial
 - 2.1. Educación Antirracista
3. Enseñanza de la Historia
 - 3.1. Historia de la Enseñanza de la Historia/Uruguay
 - 3.2. Enseñanza de la Historia/Currículo
 - 3.3. Enseñanza de la Historia/Libros didácticos
4. Blanquitud y blanqueamiento
5. Afrodescendiente y Negro.
 - 5.1. Historia/Afro
 - 5.2. Historia/Negro; Negros/Uruguay; Negros/Río de la Plata.
 - 5.3. Historiografía/Negro/Afro
 - 5.4. Cultura Afro-Uruguaya
6. Reconocimiento/Afrodescendencia

Los resultados arrojados se presentan en apéndice. De los mismos puede establecerse que trabajos como los de Antón (1993), Romero Rodríguez (2003), Buchelli, Cabella, González, Porzecanski, Sanromán (2011), Ferreira (2008), Florit (1994), Rorra (2016), D’Ambrosio (2009) y Olaza (2011, 2012, 2017) se relacionan directamente con el objeto de estudio. El vínculo es identificado en la consideración del racismo como un problema estructural y cultural en el país. En segundo lugar, la idea de que la invisibilidad es un componente intrínseco del racismo hacia la población negra y afrodescendiente en Uruguay.

Por otro lado, los materiales didácticos *Educación y Afrodescendencia* (INMUJERES–MIDES, 2015), *Afrodescendientes de las Américas y el Caribe* (UNESCO, Mundo Afro, 2006) y el documento *Afrodescendencia y Educación: Brechas en el Aula* (2014), también se relacionan con el presente trabajo. En este caso, el vínculo es de carácter epistemológico, ya que ambos materiales consideran de suma relevancia la representación de saberes y conocimientos de las propias personas afrodescendientes. Consideran, además, dichos saberes como un mecanismo posible de combate al racismo en el ámbito educativo.

De esta forma, en términos más específicos, por los objetivos y el problema de investigación propuesto, los trabajos de Olaza (2011, 2012), Rorra (2016) y Rorra, Iniguez, Miguez, Maciel (2016) son los que más dialogan con el tema propuesto. El vínculo se mantiene en relación a la consideración del racismo a través de la invisibilidad y la negación, lo que Olaza (2011) denomina «racismo a la uruguaya». Por otro lado, la relación se da en la consideración de una estructura social (por lo tanto, el sistema educativo no escapa de dicha realidad) racializada; y la relevancia del aspecto epistemológico de los conocimientos a incorporar en las instituciones educativas. De igual forma, la técnica de la entrevista y la consideración de los relatos de personas afro-uruguayas empleado por Olaza (2012). También la tesis de grado (UDELAR-Ciencias Sociales) de Vera

(2008), por focalizarse en la discriminación racial hacia la población afrodescendiente y principalmente por la técnica utilizada, es decir, entrevistas que tienen como principal finalidad las experiencias de vida de personas afrodescendientes. En este sentido, la investigación se propone contribuir con el aporte que estos autores/as vienen desarrollando en relación al tema en Uruguay.

Por otro lado, los artículos y tesis de grado, maestría y doctorado, encontrados en la base de datos de tesis y monografías de la UDELAR, como los de Cristiano (2008), De los Santos (2016), Diaz (2008), Sanguinetti (2016), Grandiroli (2011), Tenembaum (2011), Pardo (2002) y Sande (2007); también están relacionados al objeto de estudio, aunque no de forma directa. Esto se debe a que su foco no es el área de la educación, y cuando el foco es el racismo, el estudio no se recorta a la ciudad de Montevideo. Son estudios relacionados, principalmente, a la construcción de la identidad afro-uruguaya. El caso de Martins (2012) es particular porque el mismo se focaliza en el pensamiento de Frantz Fanon, con lo cual el vínculo con la presente disertación, aunque no sea directo, es próximo.

Se percibe, a través del estado del arte, que en Uruguay la raza como categoría analítica ha estado presente, por lo menos, desde inicios del siglo XX. En el siglo XXI, a partir de Durban (2001), ha habido una proliferación de estudios en relación al tema en general, y al racismo hacia la población afrodescendiente en particular, demostrable en estudios como los de Parody (2017). Dicha proliferación debe ser entendida en comparación a la producción académica en períodos anteriores, lo cual no significa que exista un número significativo de estudios en relación al tema. Según el relevamiento bibliográfico y documental que se consiguió realizar, hasta el 2001 pueden identificarse veintiséis estudios e investigaciones²⁷ que contienen en su título los términos *afro*, *negro*, *afrodescendiente*, *afro-uruguayo*, *raza* o *racismo*.

El primero de ellos remonta al año 1926, con la obra de Vicente Rossi titulada *Cosas de Negros: los orígenes del tango y otros aportes al folklore rioplatense*²⁸. La primera obra que contiene el término *afro* en su título es el trabajo de Pereda Valdés del año 1953, titulado *Los afro-americanos*, publicado originalmente en francés en el Instituto Francés de Memorias Africanas. Esta obra, conjuntamente con el trabajo de Carlos Rama de 1967 titulada *Los afro-uruguayos*²⁹, son las obras pioneras en acuñar esta terminología.

A partir del 2001, la mayoría de los estudios busca establecer la realidad socioeconómica de dicha población y darle visibilidad a la misma. Si la búsqueda se realiza con los mismos términos y

²⁷Ver apéndice III.

²⁸Se considera el primer estudio que trata sobre algunos de los términos mencionados, ya que no se tiene la editorial ni el año del trabajo realizado, previamente, también por Rossi conjuntamente con Isidoro de María titulado *Cantos y bailes negros*. Para profundizar en este levantamiento bibliográfico, ver: Parody, 2017.

²⁹ Ver Apéndice III.

palabras, cincuenta y ocho son los resultados que se encontraron –presentados en apéndice –, además de los referenciados a lo largo del texto de la disertación. La mayoría pertenece al área de la historiografía, la psicología, la sociología, la antropología y la literatura.

Al considerar el estado del arte es posible afirmar que, aunque no exista un desarrollo considerable de trabajos que se focalicen en el racismo y sus posibilidades de combate en el sistema educativo formal secundario (elemento novedoso del presente estudio y que lo justifica), no es real que no existan datos ni fuentes. No es real que la presente investigación sea realizada por omisión exclusivamente. Es importante remarcar que sí se están realizando actividades y proponiendo, en algunas instituciones, temáticas que contribuyen al reconocimiento y al combate del racismo. Es importante remarcar esto porque su omisión es una forma de mantener acrítica la negación, como la expresión establecida en el epígrafe inicial que reproduce los privilegios de la blanquitud.

Es posible también considerar que el racismo no es algo accidental; siempre es estructural y se sustenta en una cultura que se va reconfigurando y resignificando, ya que la cultura es dinámica. La ausencia, en los centros educativos de nivel secundario, de estos estudios recientes, puede considerarse una forma implícita de racismo. De esta forma, antes de adentrarse directamente en el análisis de los datos producidos, se procede a definir sucintamente el concepto central de esta investigación: *racismo*.

30Ver apéndice II.

Abordaje teórico: 1492: ¡Presente!

Como resultado de los cuestionarios, las entrevistas y el análisis documental, se produjo un diario de campo de más de doscientas páginas. Su análisis posibilita entender a la institución educativa como un espacio donde se produce conocimiento y no como un mero receptor-reproductor del conocimiento científico producido en la academia. Sin embargo, se ha podido comprobar que los distintos conocimientos (los llamados académicos, los escolares y los producidos por organizaciones civiles y militantes) no siempre dialogan. Por su parte, además del conocimiento, la institución produce relaciones sociales y raciales; forma y contenido son indisociables en este sentido.

Los datos producidos a través de los relatos de las personas entrevistadas pueden resumirse en las expresiones «nosotros también generamos conocimiento» (E.2); «pero acá los esclavos tenían derechos» (E.1). También, en la invisibilidad y la negación representada en la expresión «nosotros no los vemos». O en relatos de diversos educadores/as y directoras institucionales como «*acá no hay datos de esa población; no hay un proyecto en relación a la temática; no es un tema obligatorio, no tengo por qué trabajarlo; acá no se pregunta en la inscripción la ascendencia étnico-racial por no considerarla relevante pedagógicamente.*» Por otro lado, en la relación no reconocimiento-racismo detallada por todas las personas entrevistadas como lo relata E.3: «en Uruguay existe un racismo no explícito que se manifiesta por el no reconocimiento». Estos datos condujeron a la selección de autores y autoras para realizar sus análisis. Se optó por incorporar dicho referencial conjuntamente con el cuerpo empírico y su análisis; y no realizar un capítulo destinado exclusivamente a dicho referencial.

Resulta difícil enmarcar la investigación en una teoría específica, ya que se establece una encrucijada entre diversas corrientes. Pese a ello, es posible identificar en la teoría poscolonial el principal referencial teórico, a través del pensamiento de Frantz Fanon³¹: referencia central que permite dialogar con los/as otros/as autores/as. A través de su pensamiento, es posible abordar las tres categorías de análisis del trabajo en relación al racismo: negación, no reconocimiento y blanquitud. Los/as autores/as y conceptos centrales que guían el análisis se posicionan entonces en diversas áreas, siendo la filosofía el común denominador de todos/as ellos/as.

Gandhi (1998), define la teoría poscolonial refiriéndose a:

[...] in the main, the intellectual history of postcolonial theory is marked by a dialectic between Marxism, on the one hand, and poststructuralism/postmodernism, on the other. So, too, this theoretical contestation informs the academic content of postcolonial analysis, manifesting itself in an ongoing debate between the competing claims of nationalism and

31 Es pertinente considerar el contexto socio-histórico en el cual escribe Fanon. Ubicado en un espacio que abarca la Isla Martinica en el Caribe, Francia y Argelia en el continente africano; y en el contexto de los años 50' y 60' del siglo XX, Fanon es un símbolo e influencia de la lucha revolucionaria y descolonizadora de África y América Latina.

internationalism, strategic essentialism and hybridity, solidarity and dispersal, the politics of structure/totality and the politics of the fragment (GANDHI, 1998, p. 1).

La autora enfatiza en la dialéctica entre el marxismo y los estudios postestructurales y posmodernos para entender la base de los estudios poscoloniales. En el caso del pensamiento de Fanon, el existencialismo, como corriente filosófica, y el marxismo significaron una gran influencia. Aunque también lo fueron los estudios de Freud, de DuBois para el caso de los EEUU y la dialéctica de *El señor y el esclavo*, de Hegel –esta última fue un foco de crítica del pensamiento fanoniano–.

Es pertinente, aquí, remarcar la diferencia entre poscolonial, descolonial y decolonial. Estermann (2009) es de gran ayuda para entender y diferenciar conceptos claves en este punto, como lo son colonización-descolonización, colonialismo, colonialidad-decolonialidad, neocolonización. En términos del autor, el colonialismo (de donde deriva poscolonial) es la ideología concomitante que justifica y legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. El colonialismo no está vinculado a un poder exterior, sino que, a través de lo que el autor denomina colonialismo interno, puede afirmarse que el poder colonial de antes (en este caso, de algunos países europeos) ya no necesita imponer sus ideas ni las relaciones de poder. Ahora, el «poder satelital», esto es la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial.

Colonización-descolonización se sustenta en el debate sobre la independencia-dependencia política y militar, político-formal. Por eso, lo neocolonial refiere a que la independencia formal de las colonias no termina con la descolonización. Para terminar con la situación de colonización es necesario entender lo que Estermann (2009), Fanon (2011, 2015) y también Quijano (2011) definen por colonialidad. La colonialidad representa una gran variedad de fenómenos psicológicos, intelectuales, existenciales, económicos y militares. Todos estos fenómenos mantienen una característica común: la determinación y la dominación de uno por otro; de una cultura, una cosmovisión, una filosofía, una religiosidad y un modo de vivir por otro. Cuando se hace referencia, en este trabajo, a la colonialidad se refiere a todos los tipos de colonialidad: de poder, cultural, epistémica.

En entrevista con E.1, activista, integrante de la organización civil Triangulación Kultural, antropóloga y participante de talleres sobre discriminación, racismo y afrodescendencia en instituciones educativas de Uruguay y Francia, ella afirmaba que «en Uruguay, para hablar de afrodescendencia primero se debe hablar de racismo». Esto permite mencionar dos aspectos. En primer lugar, como será abordado en Ubuntu y Tambolelé, considerar la afrodescendencia y el racismo como temas relacionados pero diferentes, de naturalezas disímiles: establecerlos como análogos es por sí mismo un acto racista. En segundo lugar, así como es afirmado que para hablar de afrodescendencia en Uruguay primero se debe hablar de racismo; para hablar de racismo es inminente hablar de colonialismo-colonialidad, capitalismo como sistema-mundo y esclavitud

moderna. Esta relación es abordada por Quijano (2011) con la teoría de la colonialidad del poder. También por Mbembe (2017) con la idea de *racial capitalism*. Y por Moore (2007) en su definición y especificación de esclavitud moderna. Es decir, racismo, colonialidad, capitalismo, esclavitud moderna están imbricados.

En este sentido, el capitalismo moderno como sistema-mundo nace del trabajo esclavo y se sustenta en una cultura racista. Autores como Hall (1997) posibilitan comprender las críticas efectuadas a la teoría poscolonial, las cuales se sustentan en una supuesta homogeneización de las narrativas y las temporalidades³². Sin embargo, el autor (HALL, 1997) es nítido al afirmar que la narrativa poscolonial no reproduce una homogeneización de las diversas temporalidades de los distintos espacios que fueron colonizados, sino que manifiesta vectores en común, en todos esos espacios, marcados por las relaciones de poder establecidas entre las metrópolis y las colonias. La teoría poscolonial, en definitiva, intenta reescribir la historia de la Modernidad inventada y narrada por el eurocentrismo.

Para Quijano (2011) el principal dispositivo de poder de esa narrativa es un constructo mental y sociocultural: «la raza». Es decir, la raza es un dispositivo de poder y un concepto sociocultural; no es una categoría biológico-genética, aunque es posible identificar consecuencias biológicas de esa idea sociocultural. La raza, nuevo, primer y principal mecanismo de poder del colonialismo y de la colonialidad moderna, está directamente vinculada al color de la piel. A partir de aquí, como se profundizará en este trabajo, será asociada no solo al color en sí –negro– sino también a los rasgos fenotípicos y a la ascendencia afro. Es preciso remarcar también que para el autor (QUIJANO, 2011), la raza es un modo tardío y eufemístico de referir al color de la piel. La raza precede, en este sentido, al color de la piel y fue aplicada en primera instancia a la población nativa de América, denominada por los europeos como *indígena*. La relación color de la piel – negro– y raza, es identificable para Quijano, recientemente en el s. XVIII.

La raza esta intrínsecamente vinculada a América. Al decir de Quijano (2011), *sin América no existiría la raza*. El capitalismo como sistema-mundo se sustentó en el trabajo esclavo – esclavitud–, y el racismo es una de sus consecuencias en el presente. Esto posibilita reflexionar sobre la temporalidad del relato historiográfico en relación a la Modernidad. Pasado y presente no representan momentos antagónicos, están intrínsecamente vinculados. Las consecuencias de la esclavitud moderna y racial son actuales: «1492: ¡presente!».

Fanon (2011, 2015) al igual que Quijano (2011), difiere de la datación genealógica de Foucault (2000), que posiciona a los discursos biologizantes fundados en la raza, recientemente a mediados del siglo XVII. En el debate de Valladolid de 1550 entre Juan Guínés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas, la postura de Sepúlveda, negándole la humanidad a los indios, había sido

³²

Ver: Hall (1997).

corregida por bula papal en 1513; sin embargo, la idea básica no fue contestada. Nace de esa forma la idea de raza; su superioridad e inferioridad; las dominadas y las dominadoras. La asociación dominación-raza es evidente ya desde inicios del siglo XVI. Lo que acontece a fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX es la teorización científica de la raza. Es decir, la elaboración sistemática, teórica de la asociación raza-dominación-poder. Como afirma Munanga (2004), a partir del siglo XVIII, el conocimiento científico empieza a teorizar sobre la raza humana. En ese contexto, en el siglo XIX, con la influencia de la teoría de la evolución de las especies, le fue necesario al ser blanco corroborar científicamente la pluralidad de las razas.

Para Quijano (2011) esta tardanza de casi tres siglos se debe a que algunas sociedades europeas necesitaron inventarse ellas mismas como blancas. Quijano (2011), al igual que el filósofo camerunés, Mbembe (2017), ahondan en la idea de que los europeos necesitaron posicionarse en el centro hegemónico, en el lugar geopolítico estratégico del sistema-mundo capitalista moderno. De esta forma, una parte de Europa consiguió hegemonizar la economía, la cultura, el conocimiento y el relato de lo acontecido durante esos tres siglos. A través del dualismo cartesiano sujeto-razón vs objeto-cuerpo, se expandió la razón europea. Mbembe (2017) analiza a través de la categoría «sujeto de sí», a partir de la construcción del sí mismo, una posibilidad de trascender esa realidad pasada y presente. Ese juego entre pasado y presente es muy nítido en el autor, es decir, la colonialidad actual es consecuencia de la esclavitud, del capitalismo y del colonialismo. No es algo únicamente del pasado.

Esta relación también es estudiada por el autor cubano Moore (2007), quien realiza un trabajo de relevamiento bibliográfico y documental sobre el capitalismo y la esclavitud a lo largo de la historia. Comienza con el sistema esclavista de las civilizaciones de la antigüedad clásica y deviene hasta la esclavitud moderna. En su obra se puede percibir que la esclavitud –que comienza a partir de 1492, ejercida por europeos hacia personas de múltiples grupos étnicos africanos que son llevados a otros continentes y esclavizados– adquiere particularidades específicas que la diferencian de sistemas esclavistas precedentes. Esas especificidades se resumen en que fue una esclavitud que intentó borrar la identidad de múltiples grupos étnicos; permitió la implementación de un sistema socioeconómico global de explotación (el capitalismo) y fue una esclavitud racial y racista.

Si se tiene en consideración la dialéctica de *El señor y el esclavo*, de Hegel (2015), el blanco se constituye como tal porque en la lucha por reconocimiento ha logrado que el negro lo reconozca como blanco. Y el negro es negro porque en esa lucha, que ha perdido por temor a perder su vida, ha sido negado de ser blanco por el amo. El blanco es reconocido por el negro como blanco, y viceversa, según la lógica hegeliana; existe entonces, una supuesta reciprocidad. El blanco representa el *ser*; si se discurre el poema de Parménides: lo que no es blanco, no *es*. Es evidente que aquí, según la lógica hegeliana, la idea de negro y blanco está en el plano de la conciencia.

Esta postura va a ser debatida sólidamente por Fanon (2011, 2015) a través de la idea de *trascendencia*. El papel positivo que Hegel otorga al señor, amo, criminoso –entiéndase, para los fines aquí propuestos, el colonizador blanco– en el proceso de concientización y lucha por reconocimiento por parte del esclavizado –entiéndase el colonizado esclavizado–, es rechazada por Fanon. El autor refuta rotundamente la idea de que sea necesario un momento previo de dominación para la afirmación individual y para adquirir conciencia de libertad; esto es una invención, según Fanon.

Sin embargo, negro y blanco no dejan de ser dos polos (invenciones) de una misma realidad: la colonización-colonialidad. En esa realidad, para constituirse como blanco o como negro se necesita de *otro*, por ende, de un diferente. No significa que blanco y negro sean iguales, sino que son diferentes por constituirse cada uno en su mismidad y no por ser uno negro y el otro blanco.

Fanon (2011) defiende la idea de que es tan enfermo el ser que execra al negro como el que lo ama; esos sentimientos de amor y odio son consecuencias del colonialismo y la colonialidad. Lo negro es consecuencia de la acción del blanco, que le niega ser en su mismidad, en su ipseidad. Mismidad que, en términos levinasianos, se constituye con un *otro*. En la lógica del blanco, si el negro quiere ser humano debe ser blanco, esto es fundamento de la colonización y la colonialidad, por ende, desaparece la mismidad, no como individualidad sino en parámetro levinasiano. En definitiva, el negro deja de *ser*, desaparece el *otro*.

Fanon rompe con la concepción hegeliana al afirmar que de lo que se trata es de liberar al ser humano. Tal vez esta idea no es propia de Fanon; algo similar había establecido Toussaine casi ³³ ciento cincuenta años antes, en la revolución que daría la independencia a Haití , al afirmar que de

33

Otro hito en la historia de la raza y del racismo en América fue 1804, cuando Haití se proclama como la primera independencia de las colonias latinas en América, luego de una sufrida guerra revolucionaria por la liberación y de una lucha de los esclavizados que data, por lo menos, del año 1713. Es real que este momento histórico inicia el pasaje de la finalización del colonialismo y el arraigo de la colonialidad. Pero también es cierto que 1804 fue la negación del esclavo a reconocer al Amo, la negación del negro a ser dominado por el blanco, la negación del negro a tener que convertirse en blanco para Ser. Fue la afirmación del negro como negro, como ser humano; fue uno de los primeros jaques puestos a ese sistema-mundo capitalista, moderno, colonial, blanco, patriarcal, machista y racista. De igual manera, las múltiples resistencias y rebeliones organizadas por diversos grupos a lo largo de toda América durante los casi cuatro siglos de sistema esclavista. Como la rebelión de esclavizados en el ingenio de Diego Colón en Cuba en 1522. La rebelión de esclavizados en Venezuela en 1532. La rebelión de Lemba en La Española en 1547. La rebelión liderada por Yanga en Veracruz, México, en 1570. En 1597 el comienzo de la fuga de esclavizados para Palmares, donde se inicia la gesta del Quilombo de Palmares que duró cerca de 100 años. En 1545 los cimarrones de Huaura en Lima se levantan contra el poder de la corona española. En 1635 una rebelión de esclavizados en Jamaica. En 1688, en el Chocó colombiano se produce una de las primeras rebeliones de los esclavizados que trabajaban en las minas. En 1798, la «Conjura e inconfidencia bahiana» en Brasil. En 1789, la rebelión de Ambrosio en Ecuador. En 1803, un grupo de esclavizados libertos organiza una sublevación dirigiéndose hacia Durazno en lo que hoy es Uruguay. Es preciso dejar en evidencia que en paralelo a este tipo de esclavitud moderna, que se caracteriza por ser racista a diferencia de otros tipos de esclavitud, surgieron resistencias y rebeliones en los diferentes espacios a donde las personas esclavizadas fueron llevadas. Resistencias que han sido borradas de las narraciones historiográficas, de los libros didácticos y de los programas curriculares. Una causa posible que ayuda a entender esta omisión es la propia blanquitud. Referir a la esclavitud colocando el foco solamente en quienes la sufrieron es, como afirma Bento (2002), una forma de trasladar el problema a la población negra. El problema es de «ellos», por eso la representación indisociable de la esclavitud con lo negro. En esta

lo que se trata es de la libertad del hombre . Y el ser humano no es blanco ni negro, colorizar al ser humano es fundamento de la colonización; en palabras del autor, «[...] blanco y negro representan dos polos de un mundo, polos en lucha perpetua, verdadera concepción maniquea del mundo» (FANON, 2011, p. 122). Lo blanco y lo negro son dos actitudes neuróticas de un mismo mundo: el colonialismo.

Pero el colonialismo y la colonialidad es una realidad concreta, por ende, el color de la piel es, entonces, determinante. El negro no puede *ser humano* sino no es antes un *ser humano negro*, no en el sentido de ser humano ni de negro establecido por el ser blanco, sino en el de ser humano negro en sí mismo, trascendiendo la totalidad del *ser* hegeliana –que es blanca–. Proceso de liberación para ser humano que comienza por el reconocimiento en todas sus esferas (amistad-amor; legal-jurídica; estima social). Proceso de liberación para ser humano a secas, ni negro ni blanco: simplemente, humano.

El racismo entonces, es una ideología basada en el constructo mental y social *raza*, actúa como una ascidia, es decir, se retroalimenta, se autoalimenta, se come a sí misma simulando desaparecer para regenerarse con más fuerza. El racismo, al decir de Fanon (2015), no es un descubrimiento accidental, sino que se inserta en un conjunto de factores caracterizados por la explotación de un grupo sobre otros. Lo que implica una única solución: la liberación total, absoluta. Para Fanon (2015) esta lucha no es ni debe ser *verbal*, es una acción .

El racismo, según Munanga (2004) es una ideología, un conjunto de teorías, creencias y prácticas basadas en esa diferenciación jerárquica de las razas. Para Moore (2007) el racismo también es una acción. Para Fanon (2015) no es un descubrimiento accidental. De igual forma, para Quijano (2011) y Mbembe (2017), está imbricado con el capitalismo, la esclavitud y el colonialismo-colonialidad. Puede manifestarse desde Hall (1997), que las relaciones socioeconómicas determinadas por el capitalismo como sistema-mundo, son intrínsecas al racismo; por este motivo, el racismo es una estructura en dominancia. Lo es, no porque el capitalismo y la clase social determinen al racismo y a la raza, sino porque el capitalismo está inserido, y es posible, gracias a una cultura racista que hunde sus raíces en el período esclavista moderno y tiene consecuencias presentes. El capitalismo es fruto de la esclavitud moderna. Así, puede comprenderse que la raza determina a la clase social, lo cual no significa que deba abandonarse la categoría «clase social» para entender la realidad del mundo colonizado.

concepción blanca, esclavitud es igual a negro. Y con esto es posible retirar toda responsabilidad al blanco en el proceso esclavista, constituyéndose esto como un fundamento de la negación al reconocimiento y la reparación.

34

Citado en *Revista Mundo Afro*, Rollo 801, Biblioteca Nacional Uruguay, Año I, n.º 3. 1988.

35

Idea que el autor desarrolla con más precisión en *Condenados de la Tierra*, 2011.

Es posible afirmar que 1492 no solo es parte de la historia, sino que simbólicamente está presente en la actualidad. La raza, el consecuente racismo, la esclavitud moderna, el capitalismo y el colonialismo-colonialidad son piezas de un mismo rompecabezas: la dominación colonial. Si falta alguna de esas piezas no es posible armarlo; es decir, si no se entiende el racismo en relación con los otros factores, no es posible combatirlo, trascenderlo.

La ideología burguesa europea, eurocéntrica y blanca, que tuvo el poder hegemónico para contar e imponer la narrativa histórica de la modernidad, escindió el sistema esclavista del capitalista bajo el supuesto de que el sistema económico esclavista fue únicamente un modelo socioeconómico de la antigüedad clásica. Es decir, esa narrativa escondió varias piezas del rompecabezas. Es posible afirmar entonces que, en sociedades latinoamericanas actuales, entre ellas Uruguay, la raza determina a la clase social y que persiste una cultura racista que sustenta relaciones sociales racializadas.

Lo relatado por la entrevistada citada anteriormente, «en Uruguay, para hablar de afrodescendencia primero se debe hablar de racismo», posibilita reflexionar sobre otro aspecto, con el cual se establece la conclusión de este apartado introductorio para dar paso al análisis de los datos producidos. Aspecto que asume gran relevancia a la hora de abordar la temática en la institución educativa, y refiere a la diferenciación entre las ideas de negro/a y afrodescendiente.

Cabe detallar la opción de denominar a dichos educadores como afrodescendientes y negros/as. En primera instancia, esa denominación se debe a que es como ellos/as mismos/as se autoidentifican. Los términos *negro* y *afrodescendiente*, si bien son conceptos diferentes epistemológicamente, en la autodeclaración y en la lucha de las organizaciones civiles por el reconocimiento, serán utilizados como términos complementarios. Esta relación complementaria fue establecida por la mayoría de las personas entrevistadas. No se adentrará en la diferenciación conceptual de los mismos, por considerar que es necesario un análisis minucioso que excede a esta investigación. Sin embargo, es oportuno destacar algunos aspectos relevantes en este sentido: *Afrodescendiente* y *negro* pueden ser entendidos como consecuencia del racismo hacia esa población. Ambos son frutos, por afirmación o por combate, del racismo; ambos remiten al racismo y ambos posibilitan reflexionar sobre el racismo como sistema estructural y cultural.

En entrevista a una mujer, afrodescendiente, militante e integrante de la delegación que participó en Durban (2001), ella establecía, en relación a esa experiencia: «fuimos como negros y volvimos como afrodescendientes³⁶». El conector «y», es decir, negro «y» afrodescendiente adquiere gran preeminencia en la lucha por la visibilidad, la autodeclaración y el reconocimiento. Durban significó, en este sentido, la asunción del concepto afrodescendiente como componente

36

Refiriéndose a la expresión adoptada por Romero Rodríguez (2003) al referirse: «entramos negros, salimos afrodescendientes».

político en la lucha por la equidad racial. Cabe destacar entonces, que ese concepto adquiere relevancia política-ideológica en ese proceso y no necesariamente, o solamente, remite a la identificación y autodeclaración de las personas. Se comparte la definición de Fernández (2016) en relación al término. La autora afirma:

afrodescendiente remite a ese legado histórico, ubicando al continente africano como punto de orígenes afroamericanos, que el término negro había intentado amputar a través de una cosificación caracterizada por un fenotipo pero que no solo incluía una exterioridad, sino toda una interiorización de negatividad. (FERNÁNDEZ, 2016, p. 120–12).

Cabe detallar que la categoría negro/a remite a una denominación impuesta por blancos pero que en el devenir histórico también fue adquiriendo relevancia política, en la lucha por reconocimiento y como componente identitario.

En este sentido se consideran tres aspectos relevantes. En primer lugar, entender que la principal importancia de ambos conceptos –negro y afrodescendiente– radica en su comprensión histórico-cultural. Es decir, entender porqué, cómo, quiénes y cuándo esos términos comienzan a ser acuñados y apropiados. Esto remite a una idea: negro y afrodescendiente son consecuencia del racismo hacia dicha población. Negro y afrodescendiente no son antagónicos, son complementarios. «Aunque el color de la piel sea determinante en el tipo de discriminación y en el proceso de blanqueamiento, en Uruguay el racismo y la discriminación racial es hacia ambos, como lo demuestran estudios recientes»³⁷ .

En segundo lugar, cabe la posibilidad de considerar que el conector «y» –negro «y» afrodescendiente–, adquiere importancia en esa lucha por la visibilidad, el reconocimiento y la equidad racial. Es posible incorporar en este sentido lo que Fernández (2016), referenciando a Ferreira, denomina «afrodescendientes negros». Por último, también se entiende dicha discusión a través de la diferenciación que Guimarães (2003) establece en relación a los conceptos *analítico* y *nativo* en las ciencias sociales. Si bien es cierto que negro está vinculado a la categoría raza (en el sentido sociocultural del término) y que afrodescendiente se vincula con un aspecto político, étnico, de ascendencia; se considera que dicha diferenciación, para la autodeclaración individual, adquiere sentido solo en el plano analítico. Se discurre que uno y otro son complementarios en la lucha por la afirmación.

Estas consideraciones iniciales que presentaron la delimitación del tema, el diseño metodológico y los conceptos vertebradores de todo el análisis, dan apertura al análisis de los datos producidos. Dicho estudio, como se afirmó, nace de las propias experiencias relatadas por las personas entrevistadas, siendo este el foco de estudio de esta investigación.

37

Cabella, Nahtan, Tenembaun (2013); Rorra, (2016); Rorra *et al.* (2016); Scuro (2008); Olaza (2011, 2012).

Entre «nosotros no los vemos» y «nosotros también generamos conocimiento»: Invisibilidad de la población afrodescendiente en instituciones de educación secundaria

«Lo que negamos hoy, nosotros que estamos instalados en el Ser, es que hubiera Ser antes de este Ser [...] toda negación es determinación, lo cual significa que el ser es anterior a la nada y la funda [...] la nada toma su eficacia, concretamente del Ser [...] La nada infesta al Ser. Esto significa que el Ser no tiene necesidad alguna de la Nada para ser concebido. Pero en cambio, la Nada, que No-es, no puede sino tener una existencia prestada: toma su Ser del Ser, su Nada de Ser no se encuentra sino dentro de los límites del Ser, y la desaparición total del Ser no constituirá el advenimiento del reino del No-Ser, sino al contrario, el concomitante desvanecimiento de la Nada. No hay No-Ser sino en la superficie del Ser». Jean-Paul Sartre. El Ser y la Nada, pág. 24-25.

«¿Qué quiere el Hombre? ¿Qué quiere el Hombre Negro? El negro no es un hombre, el negro es un hombre negro. Hay una zona del No-Ser, una región extraordinariamente estéril y árida, una cuesta esencialmente calva, a cuyo término puede nacer un auténtico surgimiento [...] el hombre no es solo negación, la conciencia es actividad de trascendencia. El hombre es un Sí que vibra con las armonías cósmicas. Arrancado de cuajo, dispersado, confundido, condenado a contemplar la desilusión, una tras otra, de las verdades por él elaboradas, el hombre dejará de proyectar algún día una antinomia que le es coexistente». Frantz Fanon. Piel Negra, Máscaras Blancas. 2011, P. 8.

Se analiza en esta parte la negación del *Otro*, es decir de la población afrodescendiente, en el sistema educativo secundario formal. La negación e invisibilidad son los puntos de confluencia de los relatos de las cinco personas entrevistadas. Al igual que las otras dos categorías analíticas —reconocimiento y blanquitud— son atravesada por un eje: la base epistemológica de los conocimientos enseñado, a partir del mismo, las interacciones producidas. El eje es el resultado del análisis de los datos producidos y es apropiado de lo interpretado de Rorra *et al.* (2016) así como también de Lino Gomes (2012). Se entiende por epistemología las «[...] construcciones sociales que resultan de la apropiación de las condiciones de producción de saberes socialmente disponibles que refieren formas diferenciadas de posiciones de poder-saber y tienen un fundamento ideológico» (SARMENTO, 2011, p. 5)³⁸. La cuestión epistémica refiere, también, al sentido y significado de los conocimientos, es decir, qué significa tal conocimiento.

La interrogante central de esta parte se establece a través de la pregunta: ¿según la óptica de los/as entrevistados/as, por qué la población afrodescendiente es invisibilizada en las instituciones de educación secundaria? Como elemento central de la negación se posiciona la invisibilidad, que es abordada a través de cuatro puntos: 1) La racialización de las relaciones sociales en Uruguay, específicamente en el sistema educativo formal. 2). La homogenización étnica y racial, que ha sido una característica constante en las representaciones sociales del país a lo largo de la historia, por lo menos desde inicios del siglo XX. 3). En estrecha relación con esto, lo que Caetano (1990)

38 Traducción propia.

denomina «cuestión nacional». 4). El desconocimiento como factor decisivo en la invisibilidad y la consecuente negación.

Estos cuatro puntos se argumentan en la relación negación-invisibilidad-representación estereotipada-homogeneización establecida por E2 y E5, como será detallado. Se interpreta que, para ambos entrevistados, un mecanismo posible para la afirmación-visibilidad-representación no estereotipada en el sistema educativo es considerar las experiencias de las propias personas afrodescendientes: sus historias, saberes y culturas. También sugieren esto la ley 19122/2013, la Ley General de Educación, los materiales didácticos publicados por el Estado —con importantes aportes de las organizaciones civiles³⁹—. De esta forma, se parte de lo relatado por las personas entrevistadas para abordar una interpretación analítica a través del referencial teórico adoptado. Por lo tanto, se realiza un análisis que no se limita solamente a los relatos de las personas entrevistadas.

Si se hace un juego de palabras puede decirse que el Ubuntu⁴⁰ le ofrece al mundo otra posibilidad de mundo. La relación entre Ubuntu, negación e invisibilidad se sustenta en lo narrado por E1:

Cuando comencé a conocer Ubuntu, y todo lo que significaba, fue el mismo momento que comencé a conocer a otra gente, que era gente afro. Pero gente afro no porque se ve, sino porque piensa como afro, lo siente. Entonces claro, como lo fui conociendo en el mismo momento, vi que habían otras formas de comunicación, de estar en comunión. Hay otras, queremos negarlas todo el tiempo, pero hay, existen. Y persisten acá. Te podés dar cuenta en cualquier momento que lo que pasa es que a nadie le sirve que pensemos en eso (E1).

El relato de E1 no solo introduce el análisis sobre la invisibilidad de la población afrodescendiente, sino que también permite comprender otra posibilidad de mundo a través de una cosmovisión afro, tal como será retomado en «Tambolelé». De esta forma, lo expresado por E1 posibilita reflexionar que en el mundo —entiéndase ‘Uruguay’— en el cual se realizó la investigación, el racismo persiste como problema estructural, institucional y en las relaciones intersubjetivas. Esto equivale a decir que el racismo es cultural, aunque esto sea por sí mismo una redundancia, ya que racismo y cultura mantienen una relación recíproca (FANON, 2015; HALL, 1997). Tampoco significa que el aspecto biológico del racismo no sea determinante, lo es, pero este hunde sus raíces en una cultura que se resignifica. Entonces, una sociedad es o no es racista; el racismo, por lo tanto, siempre es estructural. No existen puntos intermedios, no existe mayor o menor grado de racismo. Es absurdo forzar la diferenciación de comportamientos racistas; todos son racistas. El racismo es uno y se sustenta en la explotación (material, económica, cultural, epistémica) de una persona o grupo sobre otro/s y se basa en relaciones sociales racializadas. Sin

39Como por ejemplo la guía didáctica *Educación y afrodescendencia*. MIDES, Montevideo, 2016.

40 Cosmología africana que puede resumirse de forma amplia y general a través de la idea de que: “yo soy porque nosotros somos”.

embargo, es posible identificar especificidades en cada contexto sociohistórico. En este sentido, la negación y la invisibilidad se constituyen como componentes propios y singulares del racismo hacia la población afrodescendiente en las instituciones educativas, según lo relatan los/as entrevistados/as.

E5, refiriéndose al sistema educativo secundario, afirma:

Durante mucho tiempo el sistema educativo no ha involucrado en el relato del proceso histórico del país a la comunidad afrodescendiente. Aparece muy poco en siglo XIX, más

41

allá del periodo prerrevolucionario, revolucionario y la figura de Ansina ; menos todavía en el siglo XX, más que en algunos acontecimientos deportivos o algunas manifestaciones culturales, pero invisibilizando el aporte artístico, cultural, intelectual, incluso político (con el proyecto del PAN). Entonces, descalificación estereotipada e invisibilidad han sido, a mi modo de ver, dos formas en las cuales el sistema educativo ha reproducido el racismo y, por lo tanto, perpetuado la desigualdad de oportunidades de la población afro. Expulsando a los estudiantes afro, que en ese contexto o no se encuentran o se encuentran maltratados, por lo tanto, disminuidos. Se encuentran con una situación que no los coloca en plano de igualdad. Obviamente, el último elemento es la segregación socioeconómica presente como resultado de todo esto (E5).

Antes de adentrarse en el análisis de lo establecido por el entrevistado, es oportuno realizar una breve presentación del sistema educativo al cual E5 está haciendo referencia. La educación formal (primaria, secundaria y formación docente) en Uruguay está administrada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) —integrado a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)—: rige a nivel nacional y está constituido por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE).

Por otra parte, la UDELAR, Universidad de la República, única universidad pública del país, es cogobernada (por el orden de los estudiantes, de los docentes y de los egresados) autónomamente. Las instituciones privadas, de cualquier nivel educativo, también están bajo la órbita del CODICEN, como lo establece la ley. Este organismo, CODICEN-ANEP, fue creado por la Ley de Educación, aprobada inmediatamente después de la restauración democrática en 1985. En el artículo 5 de la ley, se estableció la creación del organismo, sus finalidades y sus cometidos.

La educación secundaria (ciclo básico y bachilleratos) está administrada tanto por el CES como por el CETP. La principal diferencia entre ambos es la visión filosófica respecto a la educación y sus respectivas propuestas pedagógicas. Diferencias que históricamente se han tornado en disyuntivas políticas e ideológicas, pero no es intención de este proyecto profundizar en esos menesteres.

41Un acercamiento posible a la figura de Ansina lo brinda la web de ACSUN, disponible en: <http://acsunuruguaynegro.blogspot.com.br/2012/09/olvidado-por-la-historia-ni-si-quiera.html>. Acceso: 21 de Mayo de 2018. También Gortazar, 2011. Disponible en: <http://acsunuruguaynegro.blogspot.com.br/2012/09/olvidado-por-la-historia-ni-si-quiera.html>. Acceso en: 21 de Mayo de 2018.

La nominación de los centros educativos dependientes de cada uno de estos consejos también es disímil. Se denominan *liceos* a las instituciones del CES y UTU (Universidad Tecnológica del Uruguay) a las instituciones del CETP. E5, y el resto de los entrevistados, se están refiriendo a este nivel educativo, tanto a las instituciones del CES como las de CETP.

Algunos datos cuantitativos en relación a los centros educativos, los estudiantes y los docentes, extraídos de Nahúm *et al.* (2008) y entrecruzados con los datos presentados por el CES en 2016⁴², posibilitan mostrar esquemáticamente la estructura del sistema educativo a nivel secundario en el país. El CES está integrado a nivel nacional por 572 directores y subdirectores de centros educativos, 2.323 profesores adscriptos y ayudantes preparadores, 15.397 docentes, 1.228 administrativos, 712 auxiliares de servicio y 72 inspectores de asignaturas y de institutos y liceos (NAHÚM *et al.*, 2008). Son 302 centros de enseñanza (CES Uruguay, 2016), y la mayoría están en el interior del país.

La distribución geográfica dice que el 58 % del alumnado concurre a instituciones del interior del país y el 42 % a centros en la capital, por lo que puede concluirse que los liceos de Montevideo están más poblados, porque aproximadamente la mitad de la población del país reside en Montevideo. A nivel nacional el promedio de alumnos por grupo en el ciclo básico es de 26 (CES, Uruguay, 2016).

El 86 % de los alumnos del nivel secundario estudia en las instituciones públicas (del CES y del CETP); el resto se educa en el sector privado. Dentro de ese 86 %, 236.245 alumnos concurren a liceos del CES (CES Uruguay, 2016). En lo concerniente al criterio de género, en el ciclo básico hay una distribución prácticamente equitativa, ya en el nivel bachillerato la presencia femenina constituye un 58 %.

En términos socioeconómico, el 50 % de los/as alumnos/as que concurren a la enseñanza secundaria pública se ubican en la franja de pobreza o están por debajo de esta línea. Pese a la obligatoriedad jurídica de la enseñanza básica, no todos los adolescentes del país concurren a centros educativos o finalizan ese nivel: solo el 63 % lo ha culminado. El mayor porcentaje de ese grupo lo constituyen las adolescentes. Y en términos socioeconómicos, un porcentaje significativamente alto de los/as estudiantes que lo finalizan, lo constituyen los y las adolescentes pertenecientes a la clase media. En este sentido, las repeticiones y los abandonos presentan mayor problemática en el primer año del ciclo básico. En Montevideo, un 40 % de los alumnos de primer año repite y en el interior del país un 21 %. En los tres años del ciclo básico, un 25 % de los alumnos repite y un 6 % abandona anualmente (CES, 2016). En términos étnico-raciales, solo el 7

42 Disponible en: https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=15818:se-presento-el-monitor-educativo-liceal-2015-promocion-de-estudiantes-aumento-por-cuarto-ano-consecutivo&catid=35&Itemid=60. Acceso el 10 de Abr. de 2017.

% de los estudiantes afrodescendientes culmina el bachillerato e ingresa a la universidad o la enseñanza superior.

Específicamente, en lo concerniente a la población adolescente negra o afrodescendiente siguiendo los datos ofrecidos por Cabella (2008),

[...] la porción de niños y adolescentes afrodescendientes alcanza casi un 15 % en el total de la población [...] las diferencias en los logros educativos entre personas negras y blancas es uno de los aspectos que ha sido señalado sistemáticamente en los escasos diagnósticos que tratan el tema [...] las características de los hogares de origen juegan un rol preponderante en la generación de esta brecha, pero otros aspectos, por ejemplo, la calidad de la educación a la acceden uno y otro grupo y la discriminación racial inciden también en la desigualdad educativa [...] las brechas son menores en el sistema inicial y primario, se amplía intensa y crecientemente en el nivel secundario y en consecuencia este último aspecto da cuenta de su escasa participación en el sistema educativo después de los 18 años (CABELLA; 2008, 117-118).

En relación a la situación de los docentes del nivel secundario, el número de profesores/as oscila entre 17.000 y 18.000 a nivel nacional (lo cual representa el 36 % de los docentes de la ANEP). Un 70 % trabaja en el ciclo básico, un 30 % en bachillerato, y existen docentes que trabajan en ambos niveles (NAHÚM *et al.*, 2008). La categoría de género dice que un 73 % son mujeres y un 27 % varones. Generacionalmente, la mayoría se ubica en la franja etaria de los 40 a los 49 años. Casi el 60 % son titulados (58 % titulados en el I.P.A; 19 % en los CERP; 12 % en los IFD). El 25 % tiene menos de cuatro años de antigüedad (NAHÚM *et al.*, 2008).

En lo concerniente a las condiciones salariales y de trabajo, el siguiente testimonio presenta en términos generales la situación,

[...] los que trabajamos diariamente ejerciendo la docencia directa en las aulas, muchas veces nos sentimos frustrados. La frustración no tiene que ver solamente con el bajo salario, la falta de materiales, la cantidad desbordante de alumnos por grupo, los bajos rendimientos académicos, el mal estado del liceo, etcétera. [...] tiene que ver con el hecho de que sentimos que no podemos hacer nada para cambiar esa realidad (NAHÚM *et al.*, 2008, p. 221).

A nivel presupuestal, el porcentaje del PBI destinado a la educación pública (ANEP y UDELAR) es el 4,5 %. Dentro de ese presupuesto, el CES y el CETP —es decir el nivel secundario—, perciben el 20 %. El 90 % de ese dinero es invertido en bienes y servicios con duración máxima de un año. Y solo el 10 %, destinado a bienes capital, de larga duración (NAHÚM *et al.*, 2008).

Los relatos de las personas entrevistadas deben ubicarse en dicho sistema educativo. Lo afirmado por E5 en la anterior cita -invisibilidad-, se entiende como uno de los principales mecanismos a través de los cuales opera el racismo en las instituciones de educación secundaria. Así, el relato del entrevistado puede ser relacionado con los cuatro tipos de racismo establecidos por Segato (2006): 1) de convicción, 2) político-partidario-programático, 3) emotivo y 4) de «costumbre», irreflexivo, naturalizado. Olaza (2012) analiza esta clasificación y afirma que, para el

caso uruguayo, el cuarto tipo hace de la invisibilidad y la negación la peculiaridad del *racismo a la uruguaya*, que se expresa de forma institucionalizada y en el plano de las relaciones concretas e interpersonales. Esta negación conlleva a entender el racismo hacia la población afrodescendiente en Uruguay como un problema estructural —léase ‘cultural’— que tiende a ser negado por el deber ser. A lo largo de la producción de datos, se percibió que cuando se visitan las instituciones educativas y se efectúa indirectamente la pregunta: ¿considera que existe racismo en la institución? la respuesta, también indirecta, puede interpretarse como: *no debería existirlo*. Se niega la realidad afirmando lo que debería ser. La negación de lo que es en detrimento de lo que debería ser puede entenderse como el elemento medular de la invisibilidad en las instituciones de educación secundaria: se niega el problema a través de la invisibilidad.

Lo relatado por E5 posibilita entender cómo opera en las instituciones educativas de nivel secundario el *racismo a la uruguaya* definido por Olaza (2012), en relación a lo que Segato (2006) denomina racismo de costumbre, irreflexivo, naturalizado. En la misma dirección, E2 relata:

En la temática racial, la educación es un aspecto bien importante; lo que digo es que la incorporación de África y el aporte de las poblaciones afro en la construcción de la nación han sido elementos ausentes, omitidos, negados. Por otro lado, la ausencia de docentes e investigadores afro, que en otros países es más común, que se dediquen a investigar, tampoco ayuda porque, en realidad, la situación de las poblaciones afro como la de los pueblos originarios, su propia recuperación y su propia visibilidad han sido parte de la lucha de los propios actores (E2).

Puede interpretarse que la entrevistada también llama la atención en relación a la invisibilidad y su resignificación como una norma. Se normaliza la invisibilidad. Por su parte, refiere a otro elemento central en la invisibilidad que es la ausencia, no solo de la temática representada en los contenidos curriculares de nivel secundario, sino también de profesionales afrodescendientes en las instituciones educativas que hablen a través de sus propias experiencias. En este sentido, considerando lo expuesto por Rorra *et al.* (2016) y Lino Gomes (2012), puede interpretarse que la base epistemológica de los conocimientos a incorporar en los programas curriculares no solo debe hablar de la población afrodescendiente, su historia, su cultura y el racismo por ella sufrido; sino que quienes deben hablar son las propias personas afrodescendientes. Rorra *et al.* (2016) refieren a,

Se requiere que la educación se articule con las oportunidades de empleo y permita contar con un capital cultural atractivo y rentable para el mercado laboral actual. Pero, más importante aún es que en pro de la igualdad de oportunidades garantice que la educación brinde a las personas afrodescendientes lo que brinda a los sectores medios-altos de la sociedad educados como son: los conocimientos socialmente relevantes, el poder y el prestigio, un estatus y reconocimiento, ascenso social (RORRA *et al.*, 2016, p. 81).

Se interpreta que para esto, es necesario que los conocimientos enseñados posibiliten a las personas afrodescendientes el orgullo de su identidad racial. Según Lino Gomes (2012), para el caso

brasileño, sería necesaria una *descolonización curricular*. En este trabajo se entiende la misma necesidad para el caso uruguayo.

Así, según relatan E5 y E2, el desconocimiento es uno de los factores de la invisibilidad. Dicho desconocimiento es consecuencia en parte, de esa *ausencia* relatada por E2. Picotti *et al.* (2000) afirman en relación al caso argentino,

[...] muchos trabajos son conocidos en publicaciones especializadas, que no suelen trascender al público en general, ni a la enseñanza, como ocurre frecuentemente con temas importantes para nuestra sociedad, que si bien son estudiados y pensados por investigadores sensibles y conscientes, sin embargo no llegan a las instituciones ni a la comunidad para poder beneficiarse de ellos, no se establece suficientemente el circuito por el cual unos y otros se escuchen y fecunden de modo recíproco (PICOTTI *et al.*, 1990, p. 1).

Puede trazarse un paralelismo con la realidad de las instituciones educativas de nivel secundario en Montevideo. La idea expresada por E5 en relación a que, «el sistema educativo no ha involucrado en el relato del proceso histórico del país a la comunidad afrodescendiente» y lo detallado por E2 sobre que, «la incorporación de África y el aporte de las poblaciones afro en la construcción de la nación han sido elementos ausentes, omitidos, negados»; posibilitan trazar ese paralelismo.

Para el caso uruguayo, Frega *et al.* afirman:

En las últimas décadas [...] algunos de los supuestos de lo que se ha llamado la «síntesis perdurable del centenario», especialmente en la postulación de una ciudadanía homogénea, así como la «excepcionalidad» del Uruguay en la región y el mundo, han sido cuestionados por las repercusiones de las distintas crisis que han afectado al país en los últimos cincuenta años y la fractura de la democracia en 1973 (FREGA *et al.*, 2008, p. 93).

Esa inexistencia de un circuito que posibilite la incorporación en los centros educativos del conocimiento que, desde la academia y las organizaciones civiles, se ha venido desarrollando en los últimos años, también es identificable en Uruguay. De los treinta y cinco cuestionarios que se enviaron, vía correo electrónico, a profesores/as, se obtuvo la respuesta de once de ellos. Ante la pregunta: ¿conoce la ley 19122/2013? y ¿conoce materiales didácticos, cursos de capacitación y especialización en relación a la temática?, solamente tres personas respondieron que sí. Ante la pregunta: ¿ha leído la ley 19122/2013 o utilizado esos materiales?, solamente una de las tres personas respondió afirmativamente ⁴³.

El desconocimiento también se da en otra esfera. De los diecisiete centros educativos que se visitaron en busca de información de educadores que trabajasen la temática, en ninguno de ellos se pregunta, a la hora de la inscripción de los/as estudiantes, su ascendencia étnico-racial. En conversación con el subdirector (autodeclarado blanco) de una de las instituciones visitadas, el mismo afirmaba que, «acá no se pregunta la ascendencia étnico-racial a la hora de la inscripción, no

43 Guía de preguntas del cuestionario en apéndice IV.

se considera un dato relevante pedagógicamente». En este caso específico, si la institución no sabe cuántos y cuáles alumnos/as son afrodescendientes, bajo el argumento de que no es relevante pedagógicamente, no es posible elaborar propuestas, actividades extracurriculares ni brindar mayores informaciones respecto a las becas de apoyo económico, como lo establece la ley 19122/2013. Por lo tanto, no solo es una práctica pedagógica sustentada en una estructura de negación al *Otro*, sino que es una forma de incumplir la ley, ya que las becas de apoyo económico son establecidas por dicha ley.

Estudios como los de Rorra *et al.* (2016), apuntan que hasta el año 2016, si bien el éxito escolar de los adolescentes que recibieron dicho apoyo fue una realidad, la cantidad de estudiantes que usufructuaron su derecho de recibir la beca fue ínfimo. Se interpreta que una respuesta al porqué de dicha realidad la brinda el desconocimiento de la propia ley por parte de las autoridades, docentes y funcionarios de las instituciones educativas.

Desde diversos organismos y ministerios de gobierno se vienen desarrollando, en el marco del decenio de la afrodescendencia, la citada ley 19122/2013, el decreto reglamentario 144/014 y sus acciones afirmativas, diversas políticas, proyectos y acciones a favor del reconocimiento, la equidad racial y el combate al racismo. El MEC y la ANEP se han comprometido con dichos propósitos, principalmente en lo concerniente a la especialización docente. Desde el censo de población y vivienda del año 2011, su revisión analítica del año 2015 y los diversos estudios sobre

44

la realidad concreta de la población en el país, puede afirmarse que se ha avanzado en dirección a la equidad étnico-racial y al combate al racismo. Aunque dicho avance es exiguu, insuficiente.

E5 refiere a cómo es oportuno llevar a las instituciones esos conocimientos y el marco jurídico legal establecido,

Promover la investigación y el compromiso de la academia en estos temas, que es como la antesala de esta ausencia o trato deficiente de la temática afro en el sistema educativo. Con lo cual, como profesor e investigador, intenté durante tiempo hacer un relevamiento de lo que había sobre producción académica en relación al tema, en lo que había en los textos escolares y liceales. En un periplo que me llevó incluso a entrevistar al mismísimo historiador X1, que para mí como historiador era una referencia ineludible, de primer nivel. Para ver por qué había tan poca presencia del tema afro en el relato histórico nacional. No solo en la historia tradicional sino también en la revisionista y más alineada a los annales, a la nueva historia e incluso a corrientes marxistas. Y me encontré con la sorpresa de una respuesta que afirmaba que la población afro no es fenómeno históricamente relevante porque no llega al 2 % de la población. No profesor, maestro, el censo del 96 acaba de ubicarla en el 6 %. Y fue una encuesta de hogares, que es solo una encuesta nacional de hogares ampliada, que no llega a lo más profundo; pensamos que es más, cosa que se confirmó con el censo del 2011. Entonces, si un grado 5 de la universidad, un intelectual de referencia, por lo menos para mí, me da esa respuesta, después de haberse propuesto, incluso, haciendo un quiebre en la historiografía nacional, al no solo estudiar los aspectos económicos y sociales y políticos sino también los de la sensibilidad, es muy clara la invisibilidad [...] en esa respuesta yo veo un diagnóstico de falta de compromiso o ignorancia de la producción académica en relación a la temática afro-uruguaya en línea con la ignorancia y falta de compromiso todavía mayor en relación a lo africano o afro-

44 Cabella, Nahtan, Tenembaun (2013); Rorra (2013); Rorra et al. (2016); Scuro (2008); Olaza (2011, 2012); entre otros.

latinoamericano en general. Lo que nos llevó en las épocas de mi formación como profesor de historia a reclamar cambios en la estructura curricular que teníamos como formadores de historia [...] rezago de producción académica y de consideración del tema como objeto de estudio, que es como interpreto yo la respuesta del historiador X1 y de tantos otros. Y, por lo tanto, también ausencia o debilidad total de su tratamiento en la formación docente, que son quienes muchas veces elaboran los manuales y el conocimiento que manejan los estudiantes y los colegas profesores y los que después se enfrentan a las clases a la hora de la selección de contenidos para incluir o no la temática. Hay toda una relación de continuidad que, desde mi punto de vista, debe revertirse desde los orígenes. Más conocimiento, más elaboración académica y por lo tanto traducción en material didáctico, en renovación curricular para que la temática afro esté mucho más presente (E5).

Puede interpretarse de los relatos de E2 y E5 que el desconocimiento también adquiere otro matiz, vinculado a la presencia (ausencia) del conocimiento historiográfico en las instituciones de educación secundaria. El desconocimiento sobre la historia y la cultura afrodescendiente, que caracterizó a la historiografía durante el siglo XX⁴⁵, todavía tiene una influencia significativa en los conocimientos impartidos en las instituciones educativas. En primer lugar, en el momento —década de 1990— en el cual el profesor le realiza la entrevista al citado historiador, la población afrodescendiente era más que el 2 %. Sin embargo, esto es lo que menos interesa en esta instancia. Lo que más llama la atención es la afirmación de que: «la población afro no es fenómeno históricamente relevante porque no llegan al 2 % de la población». No interesa el 2 % (de hecho dicha población representaba un porcentaje mayor) para determinar la relevancia historiográfica de esa población: es relevante en todos los aspectos, sin importar que porcentaje represente del total. Como si la historiografía en Uruguay solamente se hubiese dedicado a las mayorías. Existen, por tanto, fundamentos para afirmar que el argumento del porcentaje, es un absurdo. Absurdo que coloca al racismo como una estructura en dominancia en la cultura.

Lo expresado por E5 puede ser comprobado si se analiza la obra del historiador mencionado, principalmente el trabajo titulado *Historia de la sensibilidad del Uruguay*, donde podrá notarse que, aunque posicionada en una corriente historiográfica no tradicional, no hay alusión a la población afrodescendiente. Y aquí, es necesario ser preciso en dos elementos: no se está diciendo que toda la historiografía nacional adquiere esta característica; por otro lado, no se dice que el historiador está obligado a estudiar a la población afrodescendiente, su historia y sus aportes en el devenir histórico del país; de hecho, nadie está obligado a esto. Lo que se argumenta es que el fundamento de que no estudia esa población por no ser relevante historiográficamente a causa de que no llegan al 2 % de población total, es un fundamento racista. Tampoco se está acusando, personalmente, al historiador de racista, sino que su influencia en la historiografía nacional y en la enseñanza de la historia ha conducido a re significar dichos estereotipos. Se intenta establecer la relevancia de reflexionar sobre

45 Según el levantamiento bibliográfico y el estado del arte realizado, durante el siglo XX fueron muy pocos los trabajos e investigaciones realizadas fuera del activismo, sobre la realidad, las condiciones, la historia y la cultura de la población afro en Uruguay. Ver apéndice III.

el rol social que la historia, como disciplina científica, y su enseñanza en las instituciones educativas de nivel secundario, tienen en la representación del pasado y del presente.

Es evidente que el problema no es la corriente historiográfica. El problema es la no representación de lo afro en el relato historiográfico del país, o la representación estereotipada. No está, no existe, es invisible, se lo niega; así lo denuncian E2 y E5.

E5 manifiesta que un mecanismo que emplea, para llevar la temática a las instituciones educativas, es realizar investigaciones que se focalicen en la presencia afro en el devenir histórico del país, y con los resultados obtenidos elaborar materiales didácticos para trabajar con los/as estudiantes directamente en la sala de aula. En definitiva, positivar el aporte afro en la historia del país, a través de una representación no estereotipada. Esta positivación de la historia afro puesta en práctica por E5 encuentra relación con lo que las directrices curriculares (2004) de la ley 10639 del año 2003 establecen para el caso brasileiro.

Cabe destacar que no se pretende comprobar fácticamente lo expresado por los/as entrevistados/as. Sin embargo, es posible argumentar que el testimonio del citado historiador, en entrevista con E5, no es un caso aislado. En el número 18 del año II, segunda época (30 de Agosto de 1998) de la revista Mundo Afro, suplemento del diario *La República*, se realiza una entrevista al historiador Vázquez Franco. El foco de la entrevista era la historiografía y la población afro en el país. Ante una pregunta similar a la que E5 le efectúa al historiador X1, Vázquez Franco respondió con las siguientes aseveraciones: «la culpa la tienen los propios negros»; «los judíos son mucho más activos»; «no me interesa trabajar sobre los negros, no los veo, no es que no los vea, es que no hay»; «los negros no tienen pujanza». El entrecorillado remite a que son citas directas de las respuestas del historiador en la entrevista. Incluso **llega a comparar a Ansina con un perro**. En la edición siguiente —número 19 del año II, segunda edición, con fecha 27 de Setiembre de 1998—, el historiador afrodescendiente y militante Montañó, responde a las aseveraciones de X2. En su respuesta, muestra que X2 no solo está negando a la población afro y está teniendo una actitud racista, lo cual parece obvio, sino que está faltando a la verdad, ya que sí existen y sí existían en esa época trabajos sobre esa población. Incluso Montañó referencia más de quince trabajos en su respuesta.

Los dos historiadores alegan que la temática no es relevante por la no visibilidad de la población afro, peor aún, por ser prácticamente inexistente. Dos aspectos son pertinentes de destacar. Por un lado, no se está generalizando a la historiografía nacional a través del ejemplo de dos historiadores. Sin embargo, se considera que son investigadores que han gravitado profundamente la historiografía en Uruguay. Por otro lado, un aspecto pertinente de destacar es que esto no es un problema de corrientes historiográfica, porque ambos historiadores no comparten el mismo posicionamiento historiográfico. Esto es un problema de racismo, representado a través de la negación y del desconocimiento.

De la misma forma, Picotti *et al.* (2001) afirman, para el caso argentino, que,

el tema de la presencia negroafricana en Argentina ha sido en general poco atendido, bajo el argumento de su escasa incidencia en la población, dado que los esclavos traídos a estas zonas lo habrían sido en menor cantidad si se compara con otras regiones de América, como el Caribe, Brasil o el Perú, y habrían luego desaparecido, víctimas de epidemias y guerras, o se habrían diluido en el mestizaje. (PICOTTI *et al.*, 2001, p. 288)

Se intenta manifestar que, según se interpreta de los relatos de las experiencias de E2 y E5, el desconocimiento a nivel historiográfico, por lo menos hasta finales del siglo XX, ha contribuido a la invisibilidad de la población afro y sus aportes en las instituciones de educación secundaria. La presencia de los importantes aportes de X1 a la historiografía regional, son evidentes en los manuales de estudio y programas curriculares de historia del nivel secundario. Por lo tanto, puede deducirse que X1 tiene una visión negativa respecto a la población afro de X1, y la misma está presente, implícita e indirectamente, en las instituciones de educación secundaria, a través de los conocimientos establecidos.

De esta forma, si bien se ingresó en el campo historiográfico no fue porque el presente sea un trabajo de corte historiográfico; se considera oportuno realizar dichas referencias por dos motivos. En primer lugar, porque han influenciado y, al mismo tiempo, están influenciadas por el imaginario colectivo. En segundo lugar, porque la misma lógica se repite en el sistema educativo formal a través de libros didácticos, planes de estudio y programas curriculares, según las perspectivas de las personas entrevistadas.

Como se ha manifestado, la invisibilidad de la población afrodescendiente es perceptible también en los libros didácticos, principalmente en los correspondientes a la disciplina historia. Se realizó un análisis de once manuales de historia editados entre el 2001 y el 2017. En la mayoría de ellos es identificable una no representación, una representación estereotipada y un no reconocimiento de los aportes culturales y de conocimientos de la población afro a la sociedad.

De esta forma, en el manual *Historia. Mundo. América Latina y Uruguay del siglo XV al XIX*, editado por Santillana en el año 2011, que corresponde al programa curricular de segundo año del ciclo básico, es nítida la representación estereotipada de los negros esclavizados. Ejemplo de ello se identifica en las páginas 61 y 102, donde se representa a una mujer negra esclavizada atacando a su amo. En el mismo libro, en la página 121, hay un cuadro con un fragmento del libro de Borucki titulado *Esclavitud y Trabajo* (2004), que establece, «[...] solo un contexto político internacional favorable y una coyuntura bélica apremiante determinaron la concreción de la abolición». Puede interpretarse, tal vez, que el autor del libro y las autoras del manual que utilizan este texto, no consideran las resistencias de la población afro en ese proceso ni el papel que estos tuvieron en la Guerra Grande. Así como tampoco se vincula la abolición con las condiciones posteriores a la misma (también deshumanizadas) para la población antes esclavizada.

Otro mecanismo de invisibilidad en los manuales de estudio se da a través de la omisión de la palabra *África*. En el manual editado por Contexto, en el año 2009, titulado *Pensar la historia. Primer año de ciclo básico*, es identificable solamente una vez, en la página 36, la palabra *África*. En el total de ciento cuarenta páginas del libro, no solo no es identificable la palabra, sino que tampoco está representado el continente. En el capítulo III, denominado *Las primeras civilizaciones*, no se identifica la civilización egipcia con el continente africano; incluso la representación de los dioses y los faraones es blanca. Por su parte, en el manual titulado *Historia, Prehistoria, Antigüedad y Edad Media*, editado por Santillana en el año 2014, correspondiente al programa curricular de historia para primer año de ciclo básico, en las doscientas treinta y nueve páginas, se nombra la palabra *África* apenas una vez. El apartado destinado a la historia de Egipto es titulado *Egipto, el país de los Faraones* y es ubicado como una de las civilizaciones del Antiguo Oriente. Las imágenes de los mapas ubican esa civilización conjuntamente con las civilizaciones del Medio Oriente y Europa. Si bien es cierto que Medio Oriente abarca parte de África, este continente no es ubicable en los libros de estudio, como lo establece este ejemplo.

Cuando se hace alusión a la palabra *África* en relación al continente africano, la representación es nítidamente estereotipada. Ejemplo de ello es el manual de historia, correspondiente al tercer año de ciclo básico, editado por Monteverde en el año 2001, en el cual, en la última parte, titulada *Algunos desafíos del nuevo milenio*, se presenta al continente africano a través de dos características: el hambre y las enfermedades.

Por su parte, en relación al no reconocimiento, en el mismo manual de historia, cuando se hace referencia a Uruguay en el siglo XX, la primera página muestra una fotografía de una comparsa de candombe, pero cuando se hace alusión a las manifestaciones culturales de los años 60, bajo el título *La vida cultural*, no hay ninguna referencia a la cultura negra y sus innumerables aportes a la cultura del país. El tango es representado como una mezcla o una fusión de diversas manifestaciones, pero no se menciona que tiene un origen negro. El candombe, como algo lejano en el siglo XX, algo que está presente pero que no tiene cabida en la «vida cultural» del país.

De esta forma, interesa remarcar que lo relatado por E2 y E5 puede vincularse con lo que estudios como los de Rorra *et al.* (2016) demuestran en relación al racismo en las instituciones estatales. Los/as autores/as demuestran esto a través del análisis, desde el servicio Trabajo

⁴⁶ Afirmativo, de los datos de la implementación de la ley en los años 2015 y 2016. La ley establece, en lo concerniente al ámbito educativo, específicamente en su artículo 8:

Se considera de interés general que los programas educativos y de formación docente incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y

⁴⁶Trabajo Afirmativo es un servicio comunitario de difusión, orientación y consulta para la promoción del acceso de la población afrodescendiente a las medidas de cuotificación en los empleos públicos, en el marco de la ley 19122. Extraído de: *Horizontes críticos sobre afrodescendencia en el Uruguay contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia*, MIDES-Dirección Nacional de Promoción Socio-Cultural, Montevideo, 2016, p. 70.

aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva (LEY 19.122/2013 DECRETO REGLAMENTARIO 144/014).

Tres aspectos pueden ser considerados en relación a este artículo. En primer lugar, al igual que el apartado D del artículo 13 de la última Ley General de Educación (ley 18437/2008)⁴⁷, se establece el interés general de incorporar los diversos aportes de la población afro en los programas educativos. A diferencia de la ley 10639/2003 de Brasil no se instituye una obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrodescendiente en Uruguay. Si bien es cierto que diversos estudios⁴⁸ vienen demostrando que la implementación de la ley en Brasil se ha cumplido parcialmente, se discurre que la diferencia entre *considerar de interés general* y *obligar* es muy importante. Son mecanismos diferentes de combate a la discriminación, pero que encuentran resultados similares: la reinención y regeneración del racismo ante manifestaciones de combate. En el caso de los relatos de E2 y E5, la resignificación del racismo se expresa a través de la no representación, la representación estereotipada, la invisibilidad y el desconocimiento en las instituciones de educación secundaria, tanto sobre la historia y la cultura afrodescendiente como sobre el racismo. Esto, además, puede señalarse como una constante histórica.

En segundo lugar, la incorporación de la historia, la cultura y los aportes de la población afro a la sociedad en general es pertinente entenderla no como meramente la implementación de un ítem en cada uno de los programas de enseñanza. Este es un aspecto remarcado por las cinco personas entrevistadas y por Rorra *et al.* (2016), al igual que por Lino Gomes (2012). Es oportuno considerar el carácter epistemológico de los conocimientos a incorporar. Reflexionar sobre quiénes lo elaboraron, cómo y con qué finalidad son elaborados. Es impredecible que la voz, las experiencias y los saberes de las personas afrodescendientes también estén representadas en los contenidos a incorporar, intentado evitar el *epistemicido*, es decir, el racismo epistémico. En otras palabras, para la población afro no basta solamente con establecer una ley e invertir en educación. Es importante considerar cómo se construye y quiénes elaboran el conocimiento que se va a incorporar en los programas de estudio. Como se detalla, más precisamente en «Tambolelé», es pertinente no solo que se incorporen saberes de personas afrodescendientes en relación al racismo, sino que esos saberes sean afrodescendientes, lo que Valero (2015) denomina afro-epistemología. La primera cita de E1 en relación a Ubuntu, refiere a esto. Se interpreta que lo relatado por E2 en relación a «nosotros también generamos conocimiento», puede ser un camino posible para estos fines, así como reconocer saberes y autorías.

47 Disponible en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_ley18437.pdf. Acceso: 23 de Mar. de 2017.

48 Ver por ejemplo: SALES, Junia, Diálogo sobre o exercício da docência. Recepção das leis 10.639/2013 e 11.646/08. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 36, n 1, p.147-172, jan/abr, 2011. Y Meinerz, 2017.

En tercer lugar, se considera que el aspecto referente a la promoción de investigaciones en relación a la temática, está en estrecha consonancia con el punto anterior. No basta con promover investigaciones tendientes a la visibilidad, el reconocimiento y el combate al racismo, sino que es necesario que los protagonistas —personas afro— sean parte de esas investigaciones. Puede interpretarse, según relatan los entrevistados, que es necesario que esas investigaciones sean realizadas por personas afrodescendientes, que hablen por sí mismos/as. Esto significa un cambio estructural profundo. Este cambio estructural también es remarcado por las personas entrevistadas en relación a la representación de la identidad nacional y cómo la misma ha influenciado en la invisibilización de la población afro y negra. E5 afirma,

[...] en esa mirada del sistema educativo y su rol en estas desigualdades, insisto en no descuidar, por lo tanto, la importancia de destacar, la concepción ideológica o la construcción simbólica que hizo el discurso dominante sobre la construcción de la nación del Uruguay como un país con una sociedad europeizada, diferente al resto de América. Ubicando como elemento diferenciador, justamente, el carácter homogéneo de su sociedad sin presencia indígena ni negra [...] Si la educación es clave en la reproducción de valores y la visión sobre nosotros como comunidad uruguaya y los otros que integran la misma, también es clave para dar herramientas a la población negra para su superación en la vida. Más hoy, con el vínculo tan presente que existe entre educación, formación, calificación, trabajo, ingreso y nivel de vida (E5).

Si bien es cierto que desde Durban (2001), según Ferreira (2003), «[...] similarmente a Brasil, fue confrontado el mito nacional, en el caso de Uruguay, del estado de relativa igualdad-integración social, producto de la eficacia de un siglo de políticas públicas universalistas» (FERREIRA, 2003, p. 77); según lo expresado por E5, esta reproducción estereotipada, o la no representación, persiste en el sistema educativo formal en sus diferentes esferas: planes de estudio, currículos, libros didácticos, proyectos institucionales, proyectos extracurriculares.

De esta forma, estudios actuales de activistas y académicos, desde Durban (2001) al presente, posibilitan dar visibilidad a dicha población, es decir combatir la negación. Estudios como los de Montañó (2008) apuntan a demostrar cómo se ha borrado del relato historiográfico la presencia de grupos étnicos no europeos, sus diversos aportes a la sociedad y a la construcción nacional. Estudios como los de Cabella (2008), Scuro Soma *et al.* (2008) y Cabella, Nathan, Tenenbaum (2013), analizan la situación de desventaja que azota a dicha población en todos los ámbitos de la vida social, entre ellos la educación. Estudios como los de Rorra, Miguez, Maciel e Iguini (2016) analizan la situación de desigualdad en el ámbito laboral, incluso después de implementada la ley 19122/2013. Estudios como los de Fernández (2016) abordan la relevancia del *candombe* a la sociedad uruguaya. Estudios como los de Brena (2017) intentan visibilizar los aportes afrodescendientes en la culinaria nacional. Las investigaciones de Olaza (2011, 2012) intentan dar visibilidad y valorizar las historias y culturas de las personas afro, de la misma forma el trabajo de Chagas y Stalla (2009). Por su parte Ferreira (2003) y Romero Rodríguez (2008), intentan dar visibilidad a las reivindicaciones y movilizaciones políticas y sociales del activismo

negro. Estudios como los de Arocena (2013), desde el área de la sociología, afirman que Uruguay es un país más diverso que lo que se imagina. Porzecanski (2005), desde la antropología, indica que la identidad uruguaya está marcada por nuevos imaginarios como por ejemplo el neo indigenismo. Desde la historiografía, Frega *et al.* (2009) analizan cómo estudios científicos (genéticos) han contrapuesto la idea de un Uruguay *blanco*. Andrew (2011) concluye en que «había una vez una nación blanca», refiriéndose justamente a que existe un imaginario social de país *blanco*, pero los datos empíricos demuestran lo contrario. La revista *Mundo Afro*⁴⁹ significó un bastión muy importante en la lucha por el reconocimiento, la valorización, la denuncia de la discriminación y la invisibilidad.

Sin embargo, la incorporación de estos conocimientos y *saberes de la experiencia* en el sistema educativo secundario formal no son tan evidentes. Una respuesta posible al porqué de esta realidad la viabiliza el análisis de la categoría *negación*, conjuntamente con la *invisibilidad*. El estudio de Rorra (2016) afirma además, que la escuela (educación primaria) se constituye como una institución que reconfigura la racialización. Puede trazarse un paralelismo con la educación secundaria.

Es oportuno vincular esa racialización con la *cuestión nacional* (CAETANO, 1990), que constituye otro factor determinante de la invisibilidad. Como relata E5 en la pasada citación, históricamente, durante el siglo XIX y el siglo XX, persistió una invisibilidad de los múltiples aportes de la comunidad afro a la sociedad uruguaya. Condición histórica que ha sido cuestionada en los últimos años desde el ámbito académico, pero que todavía no logra ser superada. La visibilidad se ha dado, en algún caso, solamente en el ámbito deportivo y musical. Esto, según se interpreta, ha conducido no solamente a no dar visibilidad, sino también a folclorizar —en el sentido negativo del término— los aportes de la población afro. En el caso de las manifestaciones musicales y culturales como el *candombe*, ha habido una expropiación cultural camuflada de hibridismo que las ha tornado un mercado.

El relato de E5 hace posible ahondar en el rol que ha tenido y tiene la representación de la nación —que hizo el discurso dominante— en dicha negación. La persistencia, en el imaginario colectivo, de Uruguay como *país europeizado en América*, ha conducido a la no visibilidad de lo que no es europeo ni blanco. La *cuestión nacional* (CAETANO, 1990) y la negación de la población afrodescendiente y negra, así como de la población indígena, están en estrecha consonancia en Uruguay. Su manifestación es evidente en las instituciones educativas, según las experiencias relatadas por E5, a través de las relaciones interpersonales y del eje que atraviesa esta disertación: los conocimientos impartidos en la institución.

49 Microfilmada en la Biblioteca Nacional de Uruguay. Revistas, Rollo 801, 1988-1998.

La *cuestión nacional* según Caetano (1990), mantiene cuatro características que han marcado la idiosincrasia nacional uruguaya: 1) Su carácter prospectivo, 2) su identificación con los partidos políticos considerados tradicionales, 3) el factor afuera y 4) el consecuente cosmopolitanismo. Cabe destacar que el carácter prospectivo ha contribuido a suprimir del imaginario social la persistencia de población nativa en el territorio actual de Uruguay. Por su parte, el cosmopolitanismo, consecuencia del factor *afuera*, ha conducido a la identificación social, cultural, étnica y racial del país con algunas de las sociedades europeas.

Las ideas racialistas de fines del siglo XIX fueron apropiadas en Uruguay como en la mayoría de los países de América Latina. El considerado «proceso de modernización», influenciado por la imperiosidad de *civilizar* a la sociedad, condujo a elaborar un sistema educativo basado en los principios filosóficos de moda en la época: el positivismo. Los pilares de la reforma vareliana —gratuidad, laicidad y obligatoriedad—, en el contexto de un país que tendía a modernizarse, hicieron de la homogeneización y la universalidad bastiones de esa modernización. La idea de moderno estaba vinculada a lo europeo; alcanza analizar las políticas migratorias de fines del siglo XIX y principios del siglo XX para percibir la intención de los gobiernos de la época en recibir inmigrantes europeos.

En las primeras décadas del siglo XX, las reformas batllistas fueron nítidas en su intencionalidad de generar una sociedad abierta a las influencias culturales extranjeras —léase ‘europeas’—. En este sentido,

ese intento batllista y colorado de construcción de una nacionalidad a través de la identificación del país con ideales que lo trascendían, también aparece representado en otra larga serie de manifestaciones y escenarios típicos de la época: la escuela pública, donde desde el nombre de los institutos hasta los programas de enseñanza remitían a esa manera de concebir la nación; la identificación de Uruguay con otros países del mundo (Suiza, Francia, Dinamarca, etcétera), lo que demostraba el deseo inocultable de ser una «isla» tan excepcional como no perteneciente a América Latina (CAETANO, 1990, p. 13).

La relación escolarización-ascenso-inserción social, referida por E5 ha sido una constante histórica en el movimiento negro. Es evidente que la población negra y afrodescendiente no está, ni estuvo, ajena al devenir histórico del país. Por ende, según demuestran estudios como los de Fraga, Chagas, Montaña, Stalla (2008), en algunos periplos, el desinterés por la escolarización en el sistema educativo quedaba solapado por la imperiosidad de una temprana inserción laboral. Sin embargo, puede remarcarse la importancia que desde diversas organizaciones se le ha otorgado a la educación. Ya en el año 1947 se hacía referencia al sistema educativo formal:

Frente al inicio del año escolar en 1947, desde las páginas de la *Revista Uruguay*, editada por ACSUN, se planteaba y desarrollaba «un viejo y agudo problema que, de insoluble, ha echado profundas raíces en el seno de la colectividad negra y que ha sido, por otra parte, caballo de batalla de nuestra lucha» (FREGA, CHAGAS, MONTAÑO, STALLA, 2008, p. 21).

En el contexto histórico del neobatllismo y el intento de aplicación del modelo ISI⁵⁰, así como también a fines del siglo XIX y principios del siglo XX con el proyecto educativo de Pedro Figari, la educación técnica en un oficio fue considerada como una posibilidad de inserción y ascenso social. Este período —mediados del siglo XX— también es referido por E5, al relatar cómo en las instituciones educativas se desconoce la relevancia que tuvo la conformación del partido político PAN (Partido Autóctono Negro) para la población afrodescendiente del país. Y cómo no se discute que, según su interpretación, la disolución del mismo correspondió a respuestas nítidamente racistas del gobierno del país en dicho período.

La última dictadura cívico-militar (1973-1984), significó, en lo racial, una experiencia muy importante, por varios motivos. Existió una programada acción de los militares hacia con la población afro, su cultura y sus espacios de convivencia. Cabe destacar el asedio hacia el *candombe* en este período, y el desalojo, expulsión y posterior derrumbamiento de conventillos y casas de inquilinatos de los barrios Sur, Palermo y Cordón, como respuesta a un interés inmobiliario del

propio Estado de facto⁵¹. Gran número de personas que allí vivían fueron obligadas a recomenzar su vida en otros barrios de la ciudad, la mayoría de ellos en barrios periféricos. Esto explica, en parte, porque en la actualidad la mayoría de la población afrodescendiente de la ciudad de Montevideo vive en esos barrios periféricos, presenta los menores índices de escolarización, por ende, menores posibilidades en el mercado laboral, peores condiciones laborales y peores ingresos.

Esta brevísima presentación de la historia del país permite entender la *cuestión nacional* (Caetano, 1990) en relación a dos de las categorías que se han desarrollado: racialización e identidad nacional. De esta forma, es posible afirmar, considerando a Olaza (2012) y Rorra (2016) que Uruguay se constituye como una sociedad racializada (Olaza, 2011, 2012; Rorra, *et al.* (2016). Se entiende por racializada aquella sociedad en la que están establecidas relaciones sociales jerarquizadas basadas en la raza. Olaza (2017) afirma que existe

«[...] una mirada racializada por parte de la sociedad hacia algunos sectores que la componen. La mirada racializada se vincula con aspectos biológicos como el fenotípico (los rasgos faciales y corporales, el cabello, el movimiento del cuerpo), negativamente valorados, y con aspectos culturales y simbólicos; por eso también se usa el término «étnico-racial» (OLAZA, 2017, p. 65).

La racialización, al tiempo que establece relaciones sociales jerárquicas cuya determinante es la raza, también conduce a una representación homogénea de la sociedad. Se considera de suma relevancia tener presente la determinación de la raza en las relaciones sociales. Según lo entiende

50 Modelo económico cuya sigla significa: Industria Sustitutiva de Importaciones. En el contexto de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias para Europa, Uruguay, al igual que otros países latinoamericanos, vio la posibilidad de comenzar a producir algunos productos industrializados que antes se importaban, principalmente de Europa, y que ahora, por causa de la guerra, no se producen más en ese continente.

51 Ver entre otros: Magnone, 2017.

E5, esta homogeneización y racialización ha sido perpetuada históricamente por el sistema educativo formal. E5 afirma:

Esto se puede ver en las instituciones educativas a través de dos representaciones muy conocidas: una imagen repetida mil veces (la de Ansina cebador de mate) y la otra, una conceptualización, a través de manuales de historia y los propios currículos de cuál fue la presencia y el aporte del negro en la construcción nacional. En la que casi textualmente se dice que fue nulo, no aportaron nada por su vagancia o por sus malos hábitos. Estas representaciones son una síntesis de lo que el sistema educativo ha reproducido, generación en generación. A esto hay que sumarle el elemento de la invisibilización (E5).

Si bien es cierto que, en este caso específico, E5 refiere al sistema educativo en términos abstractos y no a su experiencia en particular trabajando la temática en instituciones educativas, es posible identificar, una vez más, que el entrevistado agrega a la invisibilidad, la reproducción de una representación estereotipada. Con la cual no solo se reproduce la negación y el consiguiente racismo. También persiste un mecanismo de defensa para argumentar que sí existe representación y reconocimiento de dicha población: Ansina está ahí representado. Según puede analizarse de lo establecido por E5, la representación, en los propios currículos y manuales de estudio, de Ansina como un mero cebador de mate conduce a una representación estereotipada y reproduce la racialización.

Como se dijo, esta racialización está en consonancia con el intento de homogeneización de la sociedad que históricamente ha invadido al Uruguay y sobre el cual las instituciones educativas no han estado ajenas. De esta forma, la homogeneización étnica y racial puede considerarse en relación a la identidad nacional y la idea de cultura nacional. La relación entre identidades subjetivas y cultura es abordada por Brah (2011), la cual afirma que cultura,

[...] en términos generales es la construcción simbólica de un amplio despliegue de experiencias vitales de un grupo social [...] es la encarnación, la crónica de un grupo [...] las culturas nunca son estáticas, evolucionan a través de la historia. Es por eso que el proceso de reproducción cultural es, en parte, un proceso de transformación cultural (BRAH, 2011, p. 35).

Por su parte Hall (1997), con el concepto de *etnicidad* afirma que la identidad no es algo estático, establecido ni prescrito al sujeto, sino un punto móvil de referencia atravesada por distintos discursos que configuran la multiplicidad de identidades en el mismo sujeto.

El mismo autor, Hall (2006), haciendo referencia a las culturas nacionales, afirma que,

[...] deberíamos pensar las culturas nacionales «unificadas» solamente a través del ejercicio de diferentes formas de poder cultural y [...] una forma de unificarlas ha sido la de representarlas como la expresión de la cultura subyacente de un único pueblo (HALL, 2006, p. 17).

En otro de sus trabajos refiere a la relación entre lo global y lo local de las culturas; y cómo esto no significa la homogeneización de las culturas nacionales, sino todo lo contrario. Para el autor,

la cultura global necesita de la «diferencia» para prosperar —aunque sea solamente para convertirlo en otro producto cultural para el mercado mundial— [...] es, por lo tanto más probable que produzca «simultáneamente» *nuevas* identificaciones (Hall, *ibid*) «globales» y *nuevas* identificaciones locales que una cultura global uniforme y homogénea (HALL, 1997, p. 19).

Queda claro lo afirmado por el autor respecto de la imposibilidad de unificar las manifestaciones culturales dentro de límites territoriales nacionales, por un lado; y que la unificación de una cultura «nacional» es una imposición violenta, por otro. Dicha imposición hace del nacionalismo un discurso de racialización (BRAH, 2011). La identidad nacional no necesariamente es, ni debe ser, homogénea ni estática; persisten múltiples identidades nacionales dentro de una misma nación. En la misma dirección, Barth (1976), al estudiar las sociedades poliétnicas y las comunidades y fronteras étnicas, afirma que, «[...] los sistemas sociales poliétnicos establecen un tipo de sociedad plural integrada en un espacio mercantil, sobre el control de un sistema estatal dominado por uno de los grupos» (BARTH, 1976, p. 197). En términos de Hobsbawm y Ranger (2002), esa idea de la identidad nacional homogénea puede entenderse como una *invención de la tradición*, en definitiva, a través de mitos que se tornan realidades sociales, como lo es la idea de *país europeo en América*.

La idea de una identidad nacional homogénea y la implicancia de la educación en dicha reproducción también es cuestionada por E2, quien refiere a esto en relación al proceso de elaboración de la guía didáctica *Educación y afrodescendencia* (2016), editada por el MIDES pero confeccionada con el aporte de organizaciones civiles. Esta guía es un importante material didáctico, con referencial teórico, principalmente negro y afrodescendiente; y con propuestas pedagógicas para trabajar directamente en las instituciones desde el nivel preescolar hasta el bachillerato.

E2 relata que, desde que asumió su cargo en el MIDES, comenzó a trabajar conjuntamente con otros militantes, en relación a la confección de la guía didáctica. Esta guía tenía como una de sus principales finalidades narrar otra historia en relación a la población afrodescendiente y su relevancia en el devenir del país. Es decir, buscaba visibilizar los aportes de esta población en una sociedad autodeclarada blanca, a través de una narración que no se focalizara en la esclavitud y que no remitiera únicamente al candombe. Una vez más es posible entablar el nexo con las directrices curriculares de la ley 10639 de Brasil. En particular, el nexo se establece en el interés por *positivar* la historia representada. Positivar en este caso significa, no narrar la historia de la población afro centrándose únicamente en la esclavitud y en las luchas de resistencia, sino también en los conocimientos, saberes y culturas de ese pueblo.

En este contexto, es posible posicionar la expresión relatada por E2, «nosotros también generamos conocimiento», como una forma de afirmación y visibilidad. «Nosotros también generamos conocimiento», en este caso, ejemplificado en la guía didáctica, es un mecanismo

práctico y concreto de confrontar la invisibilidad en las instituciones de educativas. No a través de la práctica docente directamente, sino a través de la elaboración de materiales didácticos que pueden ser apropiados y utilizados por los/as docentes en su práctica cotidiana. La definición de institución educativa abordada en las consideraciones iniciales, permite entender esa relación. Como se analizará más adelante, puede afirmarse que en términos prácticos la guía no es utilizada por los docentes en las instituciones educativas y, en muchos casos, no se encuentra en las instituciones. Se entiende que esto es otro tema y necesita de otro enfoque analítico, por lo tanto, no se profundizará en él. Lo que interesa remarcar por el momento es que la guía existe y tiene implícitos conocimientos afrodescendientes, con lo cual, «Nosotros también generamos conocimiento», puede concretarse en la práctica.

La otra expresión que da título a esta parte, «nosotros no los vemos», puede entenderse como fruto de un proceso histórico y cultural que ha producido y reproducido al racismo como un sistema estructural. Entender esto da la posibilidad de reflexionar sobre los alcances negativos que representaciones y expresiones como «nosotros no los vemos» tienen a nivel social; y cómo las instituciones educativas resignifican esas representaciones.

«Nosotros no los vemos» fue la respuesta inmediata de la directora de uno de los dieciséis centros de enseñanza visitados, al presentarle el tema de investigación. Además de ser un punto de confluencia en los relatos de las personas entrevistadas: *somos invisibilizados*. Este centro de enseñanza se encuentra en uno de los barrios donde, según el último censo de población y vivienda (INE, 2011) y el análisis de dichos datos del año 2015, vive la mayor parte de la población afrodescendiente en Montevideo. ¿Por qué la directora no los ve? De hecho, dicha población ¿no accede a instituciones de educación secundaria? ¿Por qué la directora tiene esa percepción en relación a la población afrodescendiente o negra? No se tienen respuestas concretas a estas interrogantes ya que la directora no accedió a realizar una entrevista, fundamentando que no se tenía la autorización del CES. Sin embargo, se considera necesario reflexionar sobre la expresión de la docente. Y reflexionar sobre el rol y responsabilidades que la directora de una institución educativa tiene en relación a la resignificación del racismo y su combate.

Cabe destacar la posibilidad de que efectivamente no haya alumnos/as negros/as o afrodescendientes en la institución, o que su representación sea ínfima. La negación de la directora a brindar los datos estadísticos de la institución, a efectuar la observación de la institución, a realizar observaciones de clase y a establecer el contacto con docentes para poder efectuar entrevistas — actitud que está avalada por la estructura burocrática del CES—, dificulta poder establecer una respuesta concreta a estas interrogantes.

Sin embargo, es posible tener en consideración dos elementos para comprender mejor esa realidad. Por un lado, en el turno que se visitó la institución (turno vespertino), funciona el ciclo básico Reformulación 2006. Según los datos del último censo (INE, 2011), conjuntamente con los

estudios de Cabella (2008), Scuro Soma *et al.* (2008) y Cabella, Nathan, Tenenbaum (2013), así como los datos presentados por UAFRO, los/as adolescentes afrodescendientes concurren en su mayoría al nivel básico de la educación secundaria. Es en el pasaje del ciclo básico al bachillerato, según Cabella (2008), donde se da la mayor deserción de esta población. Por lo tanto, considerando que el barrio donde se encuentra la institución es uno de los barrios donde vive la mayor parte de la población afrodescendiente en Montevideo⁵² y que Reguladora del CES tiene como criterio inscribir a los/as estudiantes en las instituciones más próximas a su domicilio, puede concluirse que esta población sí concurre a esta institución. En segundo lugar, entendiendo la posibilidad de que esta población sí concurre a la institución, cabe la interrogante: ¿la directora no los quiere ver o efectivamente no los ve?

Aquí entra en juego la diferencia entre *negro/a* y *afrodescendiente*, entre lo racial y lo étnico, entre el color de la piel y la autodeclaración, presentada en las consideraciones iniciales. La no visibilidad puede estar vinculada al color de la piel directamente, entendiéndose al ‘colorismo’, y no a la ascendencia afro. Sin embargo, se interpreta la respuesta de la directora como una no visibilidad de ambos —negros y afrodescendientes— ya que el tema le fue presentado con el término afrodescendiente y no con el concepto negro. Se deduce entonces que el «nosotros no los vemos», también remite a la población afrodescendiente y no al color de la piel exclusivamente.

Sin embargo, no es esto lo que interesa resaltar, ya que se ha venido argumentando en favor de que la negación y la invisibilidad es hacia ambos: *negros* y *afrodescendientes*. Lo que interesa resaltar es ¿la directora no los quiere ver o efectivamente no los ve? La intención no es analizar la actitud de la directora en sí, no es acusarla personalmente, sino reflexionar sobre su rol y la responsabilidad del cargo en la institución, y en la sociedad en su conjunto. Y cuál es su papel en la resignificación de una cultura racista. Cualquiera de las dos opciones conduce a una misma conclusión: no querer verlos o no verlos efectivamente es parte de la negación, basada en la ideología del blanqueamiento, como se explicita teóricamente en «Nyanza». Consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, intencional o no intencionalmente, es racismo.

De esta forma, un análisis posible de la expresión *nosotros no los vemos* es considerarla como negación del *Otro*, es decir, como negación de lo no blanco. La negación para Sartre (?) deriva de un juicio objetivo. La negación se funda en la *nada* (que se ubica en la esfera de la conciencia) y ella funda la negación como acto real. La *nada* surge de lo concreto de la existencia, del *ser* en sí; por este motivo existe una relación dialéctica entre la *nada* y el *ser*, uno y otro están presentes en cada uno. Así el «nosotros no los vemos» se constituye como *ser* y como *nada*, porque la *nada* lleva al *ser* en su propio meollo, en palabras de Sartre,

52 Aproximadamente una quinta parte de la población de ese barrio se autodeclara afrodescendiente, según los datos del INE, 2011.

[...] la Nada si no está sostenida por el Ser, se disipa que Nada, y recaemos en el Ser [...] si puede darse una Nada, ello no es ni antes ni después del Ser ni, de modo general, fuera del Ser, sino en el seno mismo del Ser, en su meollo (SARTRE, -, p. 28).

La *nada* infecta al *ser* aunque este último precede a la *nada*. El *ser* en Sartre es el *ser* en sí que es en definitiva una cosa, lo que es. Al incorporar la filosofía heideggeriana, Sartre va introducir la temporalidad en esta concepción afirmando que el *ser* (que es el *ser* en sí) es el pasado, lo que precede a la *nada*, lo que no puede modificarse. La *nada* es la conciencia que siempre es libre y vacía porque se está proyectando al futuro. «Nosotros no los vemos» se posiciona, en primera instancia, en la conciencia, es la conciencia del *no*. Es en la conciencia donde se da la negación, primeramente, y luego se vuelve acto. La *nada* no solo infecta la *ser* sino que lo lleva en su propio meollo, lo que permite afirmar que el *ser* es una *nada*.

El *ser* en sí, que es el pasado inmodificable para Sartre, puede identificarse como esa representación colectiva que homogeneiza a Uruguay como un país blanco y europeizado en América. Que si bien, como se afirmó en las consideraciones iniciales, se ha comprobado científicamente que esa representación no condice con la realidad concreta, todavía persiste como realidad en plano simbólico. En el sistema educativo formal esto es muy evidente en la representación en los manuales y libros didácticos como se mencionó.

La *nada* conduce y funda la idea de «nosotros no los vemos». Pero *ser* y *nada* son indisolubles según Sartre, el *ser* en sí es una *nada*, lo que significa que la conciencia también determina al *ser*, por ende, las representaciones sociales sobre el pasado. Y la conciencia es libre según el autor, esto quiere decir que esas representaciones racistas y racializadas del pasado, que se producen y resignifican en el presente a través de la cultura, en el sentido definido por el *giro cultural* (HALL, 1997), pueden ser combatidas y modificadas en el propio presente. Considerar lo que E2 detalla como «nosotros también generamos conocimiento» puede ser un modo posible de comenzar a modificar el propio presente.

El contexto en el cual E2 plasma dicha idea es el siguiente,

Una de las cosas que más reivindicamos es que nosotros también generamos conocimiento. Y ese conocimiento no está concebido como tal. Se puede decir que a veces se incorpora como saberes pertinentes, desde un enfoque muy folclorizado, vaciado de contenidos, y esas cuestiones son ideológicas (E2).

Por su parte E1 responde,

P.E: Y en ese aspecto, las comparaciones siempre son malas, pero si hubiese que realizar una comparación entre lo formal y lo llamado no formal en relación a la temática afrodescendencia, cultura afro y racismo, ¿cuál te parece la mejor forma de abordar la temática? ¿Formalmente, informalmente, las dos a la vez? ¿Cuáles estrategias, resistencias has encontrado?

E1: En realidad son las dos a la vez. Lo que pasa es que los mecanismos que existen hoy en día, o como estamos parados frente al racismo como sociedad, hace que puedas ingresar más fácilmente por la educación no formal. Porque no tiene parámetros tan rígidos como

tiene la educación formal [...] Pero en realidad, hay que focalizarse en las dos; el tema es que en la educación formal es más difícil. Y ¿por qué es más difícil?, porque la educación formal te permite solamente hacer cosas esporádicas. O como dice la ministra: «*nosotros hicimos muchas actividades, dentro de lo que pudimos hacer*». Pero no lo marca como un tema que se debe trabajar de forma transversal para el desarrollo básico de cualquier persona. No se ve la necesidad de una reforma curricular [...] Yo estoy de delegada de Triangulación Kultural para la comisión nacional de afrodescendencia que surge de la ley 19122, *acciones afirmativas para afrodescendientes*. Esta comisión viene funcionando desde setiembre del año pasado. En octubre tuvimos una reunión con la directora del Consejo de Formación en Educación, que hoy en día comprende maestros de primaria, profesores de secundaria y UTU, porque van a hacer la Universidad de Educación. Pero se están haciendo los mismos programas. El tema es que tuvimos una conversación con la directora y nos dijo que le parecía bárbaro la incorporación del tema. Pero también nos dijo en medio de la conversación: «mis docentes no son racistas» [...] Entonces si ella te dice eso ... (E1).

Es posible reflexionar sobre tres aspectos. En primer lugar, el interés de la investigación por focalizarse en el sistema educativo considerado formal encuentra una fundamentación en el relato de la entrevistada. Es comprobable empíricamente lo afirmado por E1 en relación a la accesibilidad para trabajar la temática en el ámbito educativo no formal. Sin embargo, al considerar al racismo como problema cultural —*parámetros rígidos* en términos de E1— es pertinente que su combate también lo sea. De esta forma, la organización civil que integra la entrevistada ha venido trabajando sobre la temática, a través de actividades extracurriculares, en instituciones de educación secundaria, así cómo también en escuelas de educación primaria.

En segundo lugar, es posible establecer que la invisibilidad se constituye como componente medular de la negación y que esta es manifiesta en el sistema educativo secundario. La negación, por lo tanto, no solo se da en la esfera individual, sino que se constituye como estructural y sistemática. Se ubica, no solo en el plano de la conciencia, sino también en el de las relaciones concretas y cotidianas, «nosotros no los vemos» es un ejemplo concreto de una estructura más vasta.

En tercer lugar, es pertinente resaltar la posibilidad de transformación de esta realidad, según la perspectiva de E1. La entrevistada apunta nítidamente a la necesidad de establecer la temática *afrodescendencia* y el combate al racismo sobre esa población como elementos curriculares transversales. Es posible vincular esto con lo expuesto anteriormente en relación al aspecto epistemológico de los conocimientos a incorporar en los currículos, según estipula la ley 19122/2013. Y con lo que Rorra *et al.* (2016) y Lino Gomes (2012) establecen, con lo cual puede abordarse la cuestión epistemológica ya referida.

Dicha transformación, visualizada por E1 en una transversalización curricular, encuentra puntos de conexión con la idea de *trascendencia* argumentada por Fanon (2011). Para el autor, según la cita del epígrafe, la conciencia no solo es negación, sino que puede ser *trascendencia*, puede ser *sí*. Es importante considerar que Fanon refiere a *trascendencia* y no a *ruptura*, entendiendo a esta última como una actitud que jamás ha salvado al ser humano, y a la primera

como un *sano (no neurótico) encuentro entre el negro y el blanco*. Trascendencia que no es síntesis ni ruptura, como es analizado detenidamente en «Tambolelé». De lo que se trata es de liberar al hombre negro de sí mismo, de romper con las cadenas del doble narcisismo que encierra al blanco en su blancura y al negro en su negrura. En palabras del autor,

Hay una zona del *no ser*, una región extraordinariamente estéril y árida, una cuesta esencialmente calva, a cuyo término puede nacer un auténtico surgimiento [...] el hombre no es solo negación, la conciencia es actividad de trascendencia. (FANON, 2011, p. 8).

Para esta *trascendencia* la visibilidad del *Otro* adquiere gran relevancia en las instituciones de educación secundaria. Se interpreta de lo relatado por E1 que la transversalización curricular es una forma de trascendencia. La noción de trascendencia también es identificable en E5, cuando establece:

Por un lado, la visibilidad estereotipada ubicando a la población negra en un rol subordinado, a partir de la descalificación ideológica, subjetiva. Por otro, la invisibilidad como actor de la construcción social y política del país, lo que supone el no reconocimiento. No reconocimiento o reconocimiento negativo son fundamentos de la exclusión social que vive la población negra. Esto lo vemos en la educación, en los empleos y fundamentalmente en los niveles de ingreso y concentración en la pobreza e indigencia. Entonces, para promover el desarrollo social y la superación del racismo, desde que tomé la militancia y la reflexión en el tema, lo ubiqué con una centralidad en la educación y en la cultura, para impulsar la estrategia de superación de esas desigualdades históricas. Porque desde allí podemos operar tanto hacia el pasado, con investigaciones, con recuperación, reivindicación de presencia y aportes, no solo visibilizando eso a nivel de toda la sociedad sino también trabajando con nuestra propia comunidad que padece, como uno de los tantos síntomas de la discriminación, factores de baja autoestima importante y de falta de conocimiento —lo que defino como debilidad en la apropiación en la identidad propia— que se reconstruyen y fortalecen desde la educación y la cultura (E5).

Así como fue detallada la relación negación-invisibilidad-representación estereotipada-homogeneización, ahora es pertinente marcar la relación entre negación-invisibilidad-posibilidades concretas de trascender dicha realidad. Una de esas posibilidades, según se comprende de lo relatado por E5, conduce nuevamente a considerar el factor epistemológico antes mencionado. E5 relata su experiencia, intentando concretizar eso a través del análisis a diferentes libros de estudio de historia y de la confección de materiales, para trabajar con los alumnos, que contengan los saberes de la experiencia de las personas afrodescendientes.

También es oportuno considerar la idea de *trascendencia* en relación a la diferenciación entre racismo, discriminación racial y prejuicio, elementos disímiles pero indisociables. Preconcepto racial es una idea previa sobre una persona o grupo, basado en la diferenciación jerárquica de las razas, por ende, en la supuesta superioridad de una sobre las otras. Discriminación racial es la acción concreta y directa de ejercer el racismo, es un hecho tangible. Es la exteriorización del preconcepto o racismo, acción que de alguna forma perjudica a la otra persona o grupo. Es evidente que preconcepto, discriminación y racismo están en estrecha consonancia,

porque la idea previa no surge de la nada; la acción de discriminar se da porque existe una idea previa, al tiempo de que es posible una estructura ideológica que la hace factible.

«Nosotros no los vemos» puede identificarse, en primera instancia, en el plano de la conciencia —de la *nada*—, y del prejuicio. Sin embargo, este prejuicio es precedido por un *ser*, un pasado de representación racista y una existencia concreta, materializada en el presente, que constituye una práctica de discriminación racial. «Si no se ven, no están», eso es un acto de discriminación negativa precedido por un prejuicio de negación. No se ven, por lo tanto, no hay programas curriculares, materiales didácticos, planificaciones de clases, proyectos institucionales, proyectos extracurriculares, talleres destinados a reparar la situación de desigualdad de esta población en la institución educativa. No es posible tampoco facilitar el acceso a las becas de estudios, estipuladas por ley, destinadas a esa población.

Ese *ser*, que conduce al «nosotros no los vemos», es un *ser* —pasado y existencia concreta presente— racista y es una *nada* que proyecta, libremente, el racismo; es una cuestión de conciencia, así como de acto, ya que *ser* y *nada* son partes de una misma realidad. En otras palabras, el *ser* es la estructura racista existente, la *nada* es la proyección libre de la conciencia que tiende a resignificar y producir ese racismo a través del prejuicio y la discriminación. El racismo manifiesto en este ejemplo del cuerpo empírico es conciencia (*nada*) y es *ser*. Pese a que «nosotros no los vemos», es un *ser* racista y es una *nada* que proyecta libremente el racismo, interesa destacar que para Sartre (-), la *trascendencia* se da, en primera instancia, en el plano de la conciencia, lo que no significa que no abarque el plano de la existencia. Sin embargo, para Fanon (2011, 2011), esa trascendencia remite a acciones concretas, prácticas, reales; no pueden ser meramente verbales.

Los/as cinco entrevistados/as coinciden en que la temática no es trabajada en las instituciones del sistema educativo formal secundario en Montevideo. O es muy poco trabajada, y cuando se la trabaja se lo hace, por un lado, a través de actividades extracurriculares, muchas veces fuera de la propia institución. Por otro, de manera folclorizada, en el sentido negativo del término, con poco conocimiento sobre el asunto, tendiendo a vincularlos con otras temáticas como diversidad sexual y derechos humanos. En esta parte, se ha analizado, como se detalló al inicio, por qué no están incorporados y por qué dicha no incorporación instituye a la negación. En las otras dos partes se analiza cómo es pertinente incorporar la temática, y quiénes deberían incorporarlas en las instituciones educativas, según se interpreta de las experiencias relatadas por las personas entrevistadas.

Para concluir esta parte, entonces, es pertinente retomar la interrogante inicial, ¿por qué la población afrodescendiente es invisibilizada en las instituciones de educación secundaria, según la óptica de los/as entrevistados/as? Según se comprende de lo relatado por los/as entrevistados/as, pueden establecerse tres aspectos que conducen a una posible respuesta. En primer lugar, reiterar el vínculo que la incorporación de la temática en instituciones de educación secundaria presenta en

relación a otros temas: derechos humanos, diversidad y discriminación en general. Estos temas también son de suma relevancia y sobre ellos es necesario reflexionar y adoptar políticas educativas. Sin embargo, se considera, reflexionando sobre lo expuesto por E1, que si bien es cierto que el racismo y la equidad étnico-racial están en estrecha consonancia con todos ellos, es oportuno entender cada problemática en su especificidad y, por ende, adoptar medidas concretas. Es imposible negar que el combate al racismo y la equidad étnico-racial están en consonancia con la defensa de los derechos humanos; sin embargo, las prácticas de discriminación racial hacia la población afro adquieren particularidades específicas.

En segundo lugar, porque persiste un desconocimiento sobre el *Otro*. E5 afirma que más que desconocimiento es desinterés, falta de compromiso, ignorancia en relación al tema, porque, como se ha mencionado, por lo menos desde Durban (2001) a esta parte, existe una proliferación de conocimientos producidos tanto en la academia como en las organizaciones civiles.

En tercer lugar, porque prevalece la representación estereotipada, ejemplificada por E5 en la figura de Ansina, que se interpreta no solo como la reproducción de un estereotipo, sino también como una forma de negación de los múltiples conocimientos, de la cultura, la historia, las diversas personalidades, los múltiples aportes de la población afrodescendiente a la sociedad uruguaya. Esta representación es consecuencia y causa de la racialización y del imaginario colectivo en relación a la idea de nación. En definitiva, es una forma de negación del *Otro*. Negación que también se visualiza en relación a no reconocer el problema, a no considerar el racismo como problema cultural, a soslayar lo que es en pro de lo que debería ser: operación característica del racismo por negación, manifiesto en las instituciones de educación secundaria y representado en la expresión «nosotros no los vemos».

Este mecanismo conduce a lo que Sartre denomina *neurosis*, es decir, negar al *Otro*, pero al mismo tiempo necesitar del reconocimiento del *Otro*. En el caso de Uruguay, esto es claramente evidente en relación a los diversos aportes de la población negra y afrodescendiente en el país. Un ejemplo puede identificarse en el tipo de reconocimiento que desde el Estado se ha realizado al candombe. Por ejemplo, en la mayoría de las instituciones visitadas pudo observarse la presencia de tambores de candombe. Sin embargo, aunque el mismo sea reconocido como patrimonio nacional y patrimonio inmaterial de la humanidad, no es enseñado en las instituciones o es folclorizado, según relatan los entrevistados. No se lo enseña como una manifestación surgida de personas esclavizadas. Ese último aspecto, el de no reconocer que surge de personas esclavizadas, es una forma de negar la relación de dicha manifestación con la esclavitud y el consecuente racismo. Fanon (2015), en relación al *blues* en EEUU afirma «sin esclavitud y sin racismo no habría blues»; idea que se profundiza en «Tambolelé».

Es posible retomar al inicio y decir que desconocimiento, racialización, cuestión nacional y homogeneización han constituido y constituyen la invisibilidad que conduce a la negación del *Otro*.

La invisibilidad es el componente medular de la negación, que es atravesada por la cuestión epistemológica. La cuestión epistémica se vincula a quién y cómo deben incorporarse los *saberes de la experiencia* (LARROSA, 2002), en relación al racismo. En ese sentido, el concepto de *saberes de la experiencia* (LARROSA, 2002), permite entender la expresión «nosotros también generamos conocimiento», no solo como una expresión en sentido literal. También es una denuncia, una demanda, es, principalmente, una posibilidad de concebir el mundo a través de otras ideas de mundo, como lo ofrece Ubuntu. Es un grito de afirmación, de *estamos aquí*; de *pensamos por nosotros mismos*; de *somos parte, hemos aportado mucho a este país*; de *tenemos conocimientos, cultura, saberes, historia*; de *sí somos relevantes historiográficamente*.

Esto no es una cuestión de militancia o no militancia, es una oportunidad de trascendencia social y cultural, ya que el racismo desfigura el rostro de la cultura de quien lo practica (FANON, 2015, p. 41) y, aunque parezca redundante, es por ese mismo motivo que el racismo es cultural. En esa oportunidad, ese binomio militancia-no militancia queda obsoleto. «Nosotros también generamos conocimiento» no solo es una lucha por reconocimiento, es un combate por humanidad. «Nosotros también generamos conocimiento» es una posibilidad para que el «hombre deje de proyectar algún día una antinomia que le es coexistente» (FANON, 2011). Ese es uno de los tantos aportes que la población afro tiene para ofrecer al conjunto de la sociedad. «Nosotros también generamos conocimiento» es un grito de resistencia y de libertad. «Nosotros también generamos conocimiento» «*es*», no en la idea de *ser* hegeliana o de Parménides, sino que simplemente «*es*». Es un *sí*.

Esto puede ser concretizado y resumido en lo relatado por E4, en relación a cómo se aborda la enseñanza del candombe en los liceos; comienza interrogando,

[...] ¿por qué lo hacían, para qué lo hacían? Lo toco cuando estoy re embroncado para sacarme la bronca. Entonces, candombe es... ¿Qué es candombe? ¿Candombe significa? Diría Óscar en su libro: propio de, perteneciente a lo africano, a lo negro. Sí, pero candombe también es amor, candombe es salud, candombe es sentimiento, nacimiento, muerte, diálogo, comunicación. Es comunicación; somos tres que estamos hablando. Uno llama y el otro entra. Que la clave le dice a todos: bueno, a parar la oreja que se viene algo, empezamos. Y cuando se termina: ojo que se va a terminar. O todo sube mucho, o todo baja. Y alguien que se va (E4).

Se decide finalizar esta parte entonces, con lo relatado por E4 en relación a su experiencia enseñando los múltiples aportes que el candombe puede brindarle a la sociedad en general y a la educación en particular. El candombe es, entre tantas cosas, diálogo. Diálogo, riquísimo aporte que el candombe puede brindarle a la educación del país.

TAMBOLELÉ

«Nosotros también generamos conocimiento»: Límites y peligros del reconocimiento

El negro no ha devenido «señor». Cuando ya no hay esclavos, tampoco hay «señores». El negro es un esclavo a quien se ha permitido adoptar una actitud de «señor». El blanco es un «señor» que ha permitido a sus esclavos comer de su mesa [...] el negro ha pasado de un modo de vida a otro, pero no de una vida a otra. El negro se ha contentado con dar las gracias al blanco [...] en 'El señor', de Hegel hay reciprocidad; en el caso del negro y su amo, el «señor» se burla de la conciencia del esclavo. No reclama el reconocimiento de este último, sino su trabajo. (FANON, 2011, p. 181-182)

Que un no negro comience un capítulo de una disertación de maestría con una aseveración tan fuerte como la del epígrafe, obliga a profundizar en una explicación que intente dejar nítido lo que se pretende decir. Este cometido responde, en primera instancia, a que la apropiación, por parte de quien escribe en relación a lo detallado por Fanon, puede generar dolores y sufrimientos en una parte de los/as lectores/as. En este sentido, se intentarán abordar las explicaciones a partir de las experiencias relatadas por los/as entrevistados/as.

Las conferencias de Durban y el (no) reconocimiento del Otro en instituciones educativas de nivel secundario

«Nosotros también generamos conocimiento» remite al *Otro/a* y al reconocimiento de ese/a *Otro/a*, el *nosotros* es entendido como el/la *Otro/a*. Las finalidades perseguidas son tres. Por un lado, reflexionar sobre cómo los/as entrevistados/as relatan, a través de sus experiencias, el (no) reconocimiento. Estas experiencias se consideran elementos importantes para el combate del racismo. En segundo lugar, colocar los avances que desde Durban (2001) se han alcanzado en el ámbito educativo, fruto del incansable activismo de militante, en relación al reconocimiento de la población afrodescendiente. En tercer lugar, considerar los límites y peligros del reconocimiento según se interpreta de los propios relatos de las personas entrevistadas.

Las experiencias relatadas por los/as entrevistados/as, posibilitan identificar una *semántica* (HONNETH, 2003) que adquiere gran relevancia en el proceso histórico de las diversas luchas por reconocimiento de las personas afrodescendientes en Uruguay. Por lo tanto, es oportuno entender al reconocimiento, en primera instancia, como un mecanismo posibilitador de positivación de la identidad afrodescendiente y negra. En segundo lugar, considerar que si el reconocimiento, como se afirma en «Ubuntu», es responsabilidad del Estado y este se ha representado históricamente como un Estado-nación blanco⁵³, entonces dicho reconocimiento no solo debe considerar al/a *Otro/a*, sino

53 Los datos cuantitativos y cualitativos presentados en las consideraciones iniciales y en Ubuntu, así lo establecen.

también *interpelar* al propio blanco, lo blanco. Es decir, si el Estado-nación que se representa como blanco reconoce al *Otro/a* sin interpelar la propia blanquitud, ese reconocimiento puede conducir al blanqueamiento del *Otro/a*. Ese es el principal límite y peligro del reconocimiento que será abordado a lo largo de esta parte. En tercer lugar, considerar el papel relevante que, según las experiencias de las personas entrevistadas, tiene la implementación de la temática en las instituciones educativas. Estas tres instancias están atravesadas por la idea de que el reconocimiento no es un fin en sí mismo, sino un medio para el combate al racismo.

Como se analiza en «Ubuntu» y en «Nyanza», los avances en relación al reconocimiento son escasos e insuficientes, lo cual se explica en parte, por la falta de apropiación, por parte de la institución educativa, de los conocimientos producidos en relación al tema. Si bien es cierto también, que el racismo está inmerso en una cultura que se resignifica a través de su propio combate, se considera que reconocer los avances logrados es un paso ineludible en esa lucha. Como se detalla en las consideraciones iniciales, estos avances no son consecuencia del beneplácito de los diversos gobiernos que han transitado por el poder, sino que deben entenderse como fruto del histórico activismo social. No considerarlos, aunque los mismos sean escasos, puede tornarse una forma implícita de no reconocimiento y un no entendimiento del proceso histórico en el cual se transita.

A partir de uno de los relatos de las entrevistadas, se estructuró esta parte. En este sentido, E2, en relación a Durban (2001) y su implicancia para la educación, afirma:

Me parece que también es interesante que el proceso de Durban, en su declaración y plan de acción, estructura un poco las líneas más necesarias y estratégicas para el reconocimiento de los colectivos nuestros. Yo creo que eso es un aporte de Durban, de la tercera conferencia. Que las otras conferencias no tuvieron, porque fueron mucho más vinculadas al tema de África. Pero como la tercera conferencia de alguna manera la generamos, la formateamos en Chile, en la pre conferencia, fue determinante para tener un enfoque muy distinto. Y el retorno de la tercera conferencia da esos lineamientos estratégicos. Uno de los lineamientos estratégicos es la necesidad de la institucionalidad. La creación de espacios de equidad racial, el Estado haciéndose cargo de la problemática. Por otro lado, bueno, la generación de datos estadísticos, el lineamiento de la educación como un elemento muy importante para el proceso de la población afrodescendiente. Ya nosotros, y cuando digo nosotros me refiero un poco más al proceso de las ONG, de la sociedad civil a la cual pertenezco —bah, pertenecí—, o pertenezco en términos ideológicos (OMA); nosotros ya veníamos trabajando fuertemente en cómo incorporar en la currícula. Uno de los líderes del movimiento negro, ahora fallecido, que trabajó mucho en eso fue Agapito Carrizo; estuvo muy enfocado hacia la educación. La educación como una herramienta a mediano y largo plazo de transformaciones. Porque con la educación solamente no alcanza. Pero bueno, como un objetivo importante. Comenzamos a trabajar todos esos temas de las currículas, y cuando incorporamos la institucionalidad uno de los espacios donde nosotros teníamos mucho interés de colocarnos fue en el Ministerio de Educación y Cultura, que al final fue uno de los espacios donde quedamos, capaz, que con menos presencia. Pero de cualquier manera, a mi me tocó el MIDES, y ahí el departamento de mujeres afro fue uno de los mecanismos de equidad étnico- racial que tuvo mayor potencia, mayor claridad. Sería porque también se establece en un entorno donde el Instituto Nacional de Mujeres estaba recomponiendo su propia institucionalidad, su estructura, su visión, su misión, su planificación estratégica. Y eso nos dio como herramientas importantes para empezar a meter estos temas. Y entonces empezamos a trabajar, por ejemplo, la guía de educación, para colocar estos temas y vincularlos a la Ley de Género. Y creo que es donde más se ha avanzado (E2).

En lo concerniente, específicamente, al sistema educativo secundario, interesa remarcar el papel otorgado a la educación por parte de la entrevistada. La educación no es el único elemento sobre el cual se debe focalizar la lucha contra el racismo y la equidad étnico-racial. Sin embargo, es un elemento muy importante. El movimiento negro en Uruguay ha resignificado y trabajado históricamente en este sentido. La entrevistada remarca el vasto trabajo del profesor, poeta, intelectual, músico y pensador afro Agapito Carrizo; y el papel por él otorgado a la educación. Así como entre tantos/as otros/as autores/as afrodescendientes. Algunos/as de los/as cuales son reconocidos en diversas obras como las de Lewis (2011), Roberts (2004) y MIDES (2016), Gortázar (2012), entre otros.

E2 remarca la relevancia otorgada a la institucionalidad en la creación de espacios de equidad étnico-racial, esto es, la asunción de responsabilidades del Estado en relación a ese cometido. Sin embargo, también resalta que dicha institucionalidad debe constituirse con la representación negra-afrodescendiente, con su voz y sus conocimientos. En este sentido, es posible identificar un llamado de atención por parte de E2 en relación al peligro que significa el reconocimiento de la población afro a través de personas no afrodescendientes. Según se comprende, E2 remarca, además, la relevancia de los acuerdos de Durban (2001), focalizando en la necesidad de incorporar la temática transversalmente en los programas curriculares.

Por otro lado, también es establecida la idea de que con esas conferencias y resoluciones lo que se logra es una mayor visibilidad, lo cual no significa que nazca algo nuevo a partir de allí. Los movimientos negros latinoamericanos venían trabajando y luchando por lo resuelto en Durban durante un largo proceso histórico. La relevancia de Durban, tal vez, pueda subrayarse por ese mismo aspecto, es decir, fue generada por el propio movimiento.

La misma entrevistada, E2, se refiere a este proceso histórico afirmando que,

[...] yo parto de la base no solamente de lo subjetivo, que es muy importante, sino de apropiarnos de un proceso histórico, todo lo que fue generado por el movimiento negro a lo largo de la historia. Cuando hablo del movimiento negro, hablo del movimiento que surge casi con la esclavitud, que ahí, bueno, comienza un proceso de resistencia [...] (E2).

La implicancia de esas organizaciones en la ley 19122/2013 es prueba de la reivindicación histórica que las organizaciones civiles afrodescendientes han otorgado a la educación como elemento de reconocimiento, ascenso e inserción social. Ese proceso histórico de lucha del movimiento negro en Uruguay, referido por E2, puede comprenderse en relación a los diversos mecanismos de homogeneización y blanqueamiento que han caracterizado al país, como se detalla en «Ubuntu». Proceso en el cual el sistema educativo formal ha tenido gran injerencia a través de sus programas curriculares y libros didácticos, como es relatado por E5 en «Ubuntu» y en «Nyanza».

Los esfuerzos del movimiento negro en Uruguay han tenido frutos importantes; la citada ley 19122/2013 es muestra de ello. Así como también la implementación de talleres de candombe (convenio entre el MEC y la CCA); talleres sobre derechos humanos, donde se incorpora la temática racismo y afrodescendencia; los diversos talleres realizados por la organización civil Triangulación Kultural; el curso virtual *Afrodescendencia y Educación*, realizado en el año 2017, destinado a agentes educativos en general; la guía didáctica *Educación y afrodescendencia*, publicada en el año 2015; entre otras. A esto debe sumársele todas las actividades que organizaciones civiles vienen desarrollando directamente —entiéndase sin intervención del Estado— en instituciones educativas, a lo largo de todo el país y a través de la educación no formal, como es el caso de Triangulación Kultural y CCA, entre otras. Todo esto es muestra de la relevancia que, para el movimiento negro de Uruguay, tiene la educación (formal y no formal). Se comprende, además, que es en la institución educativa, entre otros espacios, donde acontecen las experiencias de *des-respeto* individual (HONNETH, 2003), relatadas por las personas entrevistadas, que las ha conducido a la *lucha por reconocimiento* (HONNETH, 2003).

Cabe destacar que para E2, si bien los avances en dirección al reconocimiento han sido pocos y exiguos, es pertinente considerar lo logrado por parte de las organizaciones civiles en su diálogo y lucha con el Estado. Ese diálogo y esa lucha es un mecanismo posible para que el reconocimiento no se transforme en un mecanismo de blanqueamiento. E2 remarca dos de esos logros, en la aprobación de la ley 19122/2013 y en la publicación de la guía didáctica *Educación y Afrodescendencia*. De esta forma, se considera pertinente vincular lo establecido por la entrevistada con los relatos de las/os otras/os entrevistadas/os.

«Estamos en la etapa de la sensibilización, nos ha costado pasar a la etapa de acciones concretas»

54

Expresa E5 en la entrevista,

La subordinación o invisibilidad supone un no reconocimiento o un reconocimiento negativo [...] todavía estamos en la etapa de la sensibilización, nos ha costado pasar a la etapa de acciones concretas (E5).

En «Ubuntu» se abordó la expresión *nosotros también generamos conocimiento*, relatada por E2 y vinculada a la incorporación, en las instituciones de educación secundaria, del conocimiento producido por personas afrodescendientes. Aquí se analizará esta expresión, pero de forma diferente: esta vez, vinculada a lo manifestado por E5: «Todavía estamos en la etapa de la sensibilización, nos ha costado pasar a la etapa de acciones concretas». El abordaje se centrará en

54Expresión de E5 en entrevista el día 27 de Octubre de 2017.

dos ejes. Por un lado, analizar los peligros y límites del reconocimiento, a través de la interrogante ¿quién reconoce a quién? Por otro lado, cómo incorporar los conocimientos en relación al tema, en las instituciones de educación secundaria. Si bien es cierto que existe un consenso en el posicionamiento de los/as entrevistados/as respecto al (no) reconocimiento, es preciso considerar que las experiencias vividas en relación al mismo, difieren. Sin embargo, hay un elemento que posibilita amalgamar todas estas experiencias, este es, justamente: «todavía estamos en la etapa de la sensibilización, nos ha costado pasar a la etapa de acciones concretas».

La cuestión epistemológica, eje transversal del análisis de esta investigación, nuevamente está en el centro. El aspecto epistemológico referido no solo se considera para la temática afrodescendiente, su historia y su cultura, sino también para el racismo hacia esa población, foco de esta investigación. Cabe recordar, como fue detallado en las consideraciones iniciales, que afrodescendencia y racismo son temas disímiles, aunque estén interconectados. El primero remite ineludiblemente al segundo. Quijano (2011) ayuda a entender que ese no reconocimiento (epistémico) es parte esencial del colonialismo del poder. De esta forma, como es afirmado por El en una cita presentada más adelante, para introducir en las instituciones educativas la temática de la afrodescendencia y del racismo ejercido sobre ella, es pertinente que se incorporen los *saberes de la experiencia* de las propias personas afrodescendientes.

Cabe realizar una salvedad; se ha mencionado que la cuestión epistémica es un componente medular del reconocimiento, y este último es imprescindible en la lucha contra el racismo. Se ha dicho también que es oportuno incorporar la temática del racismo en el sistema educativo formal. Sin embargo, esto no significa que el racismo como tema no esté incorporado en las instituciones educativas, según relatan las personas entrevistadas. Esto puede ser comprobado a través de un análisis de los programas curriculares y la propia Ley General de Educación actual. Lo que se dice es que, según el análisis realizado a las experiencias relatadas por los/as entrevistados/as, es oportuno incorporar la temática desde otra perspectiva, lo que conduce a reflexionar sobre cómo incorporar dicha temática y quiénes deben elaborar los contenidos.

Una vez más, la idea de *trascendencia* (FANON, 2011), esta vez vinculada a los conocimientos y saberes, puede brindar elementos para alcanzar el reconocimiento en el sistema educativo secundario, sin que este –reconocimiento– se constituya como otro mecanismo de síntesis —léase ‘blanqueamiento’—. Este es el principal peligro del reconocimiento. Entenderlo como un «médium» de combate al racismo pero que también puede tornarse un «médium» de blanqueamiento. Como es afirmado en el epígrafe, el esclavo no ha devenido *señor*, porque esto significaría la desaparición de ambos, cosa que no le conviene al *señor*. Muy lejos de esa desaparición, el *señor* sintetiza al negro, siendo esto otra forma de opresión; y el negro, al mismo tiempo, se contenta con esto, según Fanon (2011). El reconocimiento puede constituirse como herramienta de esa opresión. Por ese motivo, resulta importante reflexionar al respecto, ya que hay

peligros en juego. Se interpreta que sobre esos peligros y responsabilidades refiere E 2, al decir que a veces existe un endorracismo. Y al referir a la institucionalidad estatal en el reconocimiento. Se considera que una forma posible de que ese «médium» se torne un mecanismo de combate al racismo es, justamente, considerar los *saberes de la experiencia* de las personas que se autodeclaran, viven, sienten y piensan como afrodescendientes y que, además, vienen trabajando en el sistema educativo formal desde hace varios años.

Ahora bien, ¿qué significa vivir, sentir y pensar como afrodescendiente y negro? Tal vez, lo detallado por Mbembe (2017) ayude a comprender lo aquí expuesto. El autor camerunés analiza cómo la esclavitud moderna y el colonialismo inventaron y caracterizaron al *Otro*. En sus palabras, «The history of slavery and colonialism constituted the term «Black» as the name of the slave: man of metal, man-merchandise, man-of-money» (MBEMBE, 2017, p. 47). Esa invención del *Otro* tiene implícito el encubrimiento del *Otro* (DUSSEL, 1992), y ese encubrimiento se introyectó, a través de la colonialidad, en todas las esferas de la vida de las antiguas colonias. Lo que interesa resaltar aquí, es que para Mbembe (2017) un camino posible para revertir esta situación es la construcción de un *sí mismo*, de un sí propio. Es en este sentido que se entiende la idea de pensar, vivir y sentir como afro.

Por su parte, Tedla (1996), refiriendo a la simbología Sankofa para la cultura Akan, en la actual Ghana, afirma lo siguiente,

Sankofa is an Akan world, which roughly translates as: Return to the source and fetch. The source is our culture, heritage and identity. Sankofa means that as we moved forward into the future, we need to reach back into our past and take with us all that Works and is positive (TEDLA, 1996, p. 2).

La relevancia del pasado y el rescate de lo considerado positivo en el pasado para continuar hacia el futuro, no solo representa una visión de mundo diferente, un entendimiento de las temporalidades históricas y del tiempo histórico diferente, sino también una forma de vivir, sentir y pensar diferente en relación al mundo considerado occidental.

Como se detalló, el reconocimiento de la población afrodescendiente, y el papel de la educación en dicho reconocimiento, fue uno de los corolarios surgidos en Durban (2001). Este proceso no se remite a Uruguay únicamente, sino que debe ser entendido a escala regional, y tal vez continental. En Brasil, inmediatamente después de Durban (2001), el reconocimiento es entendido como la exigencia de que,

[...] se cuestionen relaciones étnico-raciales basadas en preconceptos que descalifican a los negros y motivan estereotipos despreciativos, palabras y actitudes que, explícita o implícitamente violentas, expresan sentimientos de superioridad en relación a los negros, propios de una sociedad jerárquica y desigual. Reconocer es también valorizar, divulgar y respetar los procesos históricos de resistencia negra desencadenados por los africanos esclavizados [...] y por sus descendientes en la contemporaneidad, desde las formas individuales hasta las colectivas. Reconocer exige la valorización y respeto a las personas negras, a su descendencia africana, su cultura e historia. Significa buscar comprender sus

valores y luchas, ser sensible al sufrimiento causado por tantas formas de descalificación: sobrenombres despreciativos, juegos, bromas de mal gusto que sugieren incapacidades, ridiculización de los trazos físicos, la textura del cabello. Implica crear condiciones para que los estudiantes negros no sean negados en virtud del color de la piel, menospreciados por sus antepasados haber sido explotados como esclavos, no sean desmotivados de continuar estudiando, de estudiar cuestiones que refieren a la comunidad negra. Reconocer exige que los establecimientos de enseñanza cuenten con instalaciones y equipamientos sólidos, actualizados, con profesores competentes en el dominio de los contenidos de enseñanza, comprometidos con la educación de negros y blancos, en el sentido de que se relacionen con respeto, siendo capaces de corregir posturas, actitudes y palabras que implican falta de respeto y discriminación. Políticas de reparación y reconocimiento formarán programas de acciones afirmativas, es decir, conjuntos de acciones políticas dirigidas a la corrección de desigualdades raciales y sociales, orientadas para la oferta de tratamiento diferenciado, con vistas a corregir desventajas y marginalización creadas y mantenidas por una estructura social excluyente y discriminatoria (DIRECTRICES

55

CURRICULARES/BRASIL, 2004, p.12) .

Una de las finalidades primordiales de la ley 10639 y de las directrices del año 2004 para Brasil fue justamente el proyecto de reeducar la relaciones étnico-raciales. Gonçalves (2015) es nítida al afirmar que,

uno de los desafíos más difíciles a ser enfrentado para efectuar la reeducación de las relaciones étnico-raciales [...] está en el dilema que las personas negras, de modo contundente los niños y las niñas, tienen que, o dejarse asimilar a ideas, creencias, comportamientos, admitiendo «blanquearse» en el pensamiento, en los raciocinios, en los comportamientos, en la adopción del proyecto de sociedad que excluye a los negros, o enfrentar descualificación al mostrar, en gestos, palabras, iniciativas, su negritud.

56

(GONÇALVES, 2015, p. 162) .

Se interpreta, por tanto, que ese desafío trata de un proyecto transformador de las relaciones étnico-raciales y sociales brasileras. Si bien las directrices refieren a la situación brasileras, el concepto analítico de reconocimiento aquí descrito puede ser aplicado a la realidad uruguaya. Específicamente para Uruguay, puede incorporarse lo explicitado en la guía didáctica *Educación y afrodescendencia* (2016), que entiende el reconocimiento como «punto de partida para dicha valorización [...] reconocer implica revelar, mostrar, sacar hacia afuera, hacer visible» (MIDES, 2016, p. 21).

Según lo establecen las directrices (2004) para Brasil y la propia ley 19122/2013 para Uruguay, el reconocimiento requiere de acciones afirmativas concretas en materia laboral y educativa. Justamente, reconocimiento, al igual que justicia, desarrollo y derecho humanos son los conceptos que atraviesan las políticas públicas en relación a la afrodescendencia en Uruguay. Las acciones afirmativas deben considerarse en estrecha relación a estos conceptos. Las mismas se entienden como un medio para la reparación de la situación desfavorable que la población afro ha vivido históricamente en el país, producto de las consecuencias de la esclavitud y del racismo, como es afirmado en el artículo 1 de la ley 19122/2013. Las acciones afirmativas son un medio y no un

55 Traducción propia.

56 Traducción propia.

fin en sí mismo. Por ese motivo, la ley 19122/2013 establece un plazo de quince años de acciones y medidas tendientes a la reparación. En este sentido, Rorra, Miguez, Maciel e Iguini (2016) afirman para el caso uruguayo que,

el principal objetivo de las acciones afirmativas para las personas afrodescendientes es combatir el racismo y sus efectos duraderos y persistentes estructurados en el sistema social racializado que va mutando mediante mecanismos de mantenimiento del *status quo*. Las cuotas son una de las posibilidades de las acciones afirmativas, que buscan promover un cambio cultural mediante un efecto pedagógico, pues fuerza al reconocimiento de un problema de desigualdad y propone la implementación de una acción concreta que garantice los derechos de las personas que se encuentran en situación de desventaja (RORRA, MIGUEZ, MACIEL e IGUINI, 2016, p. 72-73).

Un análisis pormenorizado de las acciones afirmativas y, específicamente, las cuotas, conduciría a un estudio detenido sobre ellas, lo que excedería las posibilidades de esta investigación. Resulta pertinente remarcar la última parte de la cita de Rorra, Miguez, Maciel e Iguini (2016) cuando los/as autores/as afirman que,

[...] las cuotas son una de las posibilidades de las acciones afirmativas que busca promover un cambio cultural mediante un efecto pedagógico, pues fuerza al reconocimiento de un problema de desigualdad y propone la implementación de una acción concreta que garantice los derechos de las personas que se encuentran en situación de desventaja (RORRA, MIGUEZ, MACIEL e IGUINI, 2016, p. 72-73).

Las experiencias relatadas por todos/as los/as entrevistados/as coinciden con la idea de que las cuotas son un medio necesario para promover un cambio cultural y estructural. No es el cambio en sí, es un medio para el cambio. Los/as entrevistados/as consideran a las acciones afirmativas, a través de las cuotas, como un mecanismo de reconocimiento que contribuye a tomar medidas concretas en la lucha contra la desigualdad de oportunidades generadas por el racismo.

La expresión «todavía estamos en la etapa de la sensibilización, nos ha costado pasar a la etapa de acciones concretas», también mantiene un vínculo con las acciones afirmativas, específicamente con las cuotas. Esta expresión se posiciona en la tercera esfera del reconocimiento en la lógica de Honneth (2003), esto es, en la *estima social*. Para Honneth (2003) la primera esfera —*amor*— no genera las condiciones morales para una lucha social. La segunda esfera —*jurídica*—, puede considerarse que es una realidad concreta en Uruguay, a través de la legislación establecida, como por ejemplo la citada ley 19122/2013. Por lo tanto, resulta interesante ahondar en la tercera esfera, en la cual, según los/as entrevistados/as, es donde se posiciona el problema en las instituciones de la educación secundaria en Montevideo.

Como se afirmó, la acción afirmativa es un paso muy importante en el combate al racismo porque, si bien es cierto que este se constituye como una ideología, la misma se plasma en acciones concretas de discriminación racial. Por su parte, es oportuno tener presente que la reparación se constituye de dos facetas que están interrelacionadas. Una de carácter material, práctica, esto es la implementación de políticas de equidad, reconocimiento y valorización cultural. Pero también es

importante considerar que en Uruguay persiste una estructura racializada de las relaciones sociales, y en este sentido cobra importancia el hecho de que los desfavorecidos puedan apropiarse material y simbólicamente de sus propios derechos históricamente negados.

En este sentido, según la perspectiva de E5 puede visualizarse que,

[...] yo creo, que esto responde a la etapa de sensibilización en relación a las desigualdades étnico-raciales que generó Durban, y los años posteriores, y la política adoptada por la agenda de los gobiernos progresistas en la región. Pero falta una concreción con la etapa siguiente, en la que creo que estamos, y es la de la implementación de políticas y acciones concretas que nos permitan pasar de la sensibilización de las desigualdades étnico-raciales a su superación con acciones concretas. Ahí, en el sistema educativo, siento que incluso también en otros países que han tenido gobiernos progresistas y que han incorporado el tema, todavía no se han desplegado acciones concretas. Acciones concretas que advierto en cosas muy prácticas, quizá desde mi experiencia docente: inexistencia de manuales, de guías docentes actualizando el conocimiento sobre el tema y brindando herramientas para su trabajo en clase; talleres o trabajos específicos en la formación docente y en la capacitación de los docentes en ejercicio. Como consecuencia de esto, hay ausencia del tema en la mayoría de la selección de contenidos, salvo la inclusión en cuarto año de la temática del movimiento de derechos civiles en EEUU que es un abordaje más concreto del tema. Realmente, yo como profesor he visto muy poca presencia del tema en la selección de contenido por parte de los profesores [...] Creo que el tratamiento y la presencia de la cuestión étnico-racial en la enseñanza es tan importante como el apoyo a los afrodescendientes para su acceso, permanencia y egreso, que es el otro tema que me parece importante. Lo señalo porque está muy vinculado a los otros. Tengo la hipótesis de que, si el sistema educativo es más amigable y equitativo con el tratamiento del tema afro, va a serlo también con el estímulo de la presencia y permanencia de los estudiantes negros, que tienen niveles de deserción muy elevados y por lo tanto problemas fuertes en el acceso al bachillerato, y ni que hablar de la universidad. Está todo vinculado a eso [...] creo que es uno de los temas claves para la superación del racismo y la promoción de igualdad de oportunidades para la población negra. Que el sistema educativo incorpore el tema desde una perspectiva distinta, que lo está haciendo, pero que lo incorpore a su práctica directamente. Que el nuevo paradigma, el paradigma de los derechos, de la diversidad por oposición al de la homogeneidad, la igualdad jurídica legal de todos ante la ley; bueno, ese cambio de paradigma pueda llevarse a la práctica con recursos aplicados al tratamiento de este tema (E5).

Un aspecto importante a considerar de lo establecido por E5 es la relación entre (no) reconocimiento y racismo. El no reconocimiento es parte del racismo, al mismo tiempo que contribuye a su reproducción; existe una relación recíproca entre ambos. También es posible vincular nuevamente afrodescendencia con racismo, aunque sean temas diferentes. El primero conduce al segundo. El no reconocimiento de los diversos aportes de la población afro a la sociedad en su conjunto también es parte del racismo.

Por otro lado, cabe destacar el interés de E5 en remarcar la necesidad de que el sistema educativo sea *amigable* con los/as estudiantes afrodescendientes. Es decir, no basta solo con incorporar la temática a nivel curricular ni con la aplicación de cuotas y becas de apoyo económico; es necesario que el estudiante se sienta parte de lo que está aprendiendo en la institución. Para esto, el aspecto epistemológico de la construcción del conocimiento a incorporar es de suma relevancia. Recobra importancia la afirmación de E2 en relación a *nosotros también generamos conocimiento*. Esto conduce a resaltar otro aspecto abordado por el entrevistado y de gran importancia para los fines aquí propuestos, es decir, cómo incorporar esta temática en términos concretos y prácticos.

Para E5, esta concreción está signada por la incorporación (que todavía no es una realidad según su óptica) en los programas curriculares y en los libros didácticos. Es decir, en la perspectiva de E5, todavía no están garantizadas las condiciones en lo concerniente a la elaboración de materiales didácticos que aborden la temática. En este sentido, el profesor introduce otro aspecto que será debatido a partir de las experiencias y perspectivas de otras entrevistadas. Esto es, la incorporación de la temática de forma amalgamada con el nuevo paradigma de los derechos y la diversidad, adoptado por las políticas públicas en los últimos años. El entrevistado asume una postura positiva en relación a este vínculo.

Por su parte, E1, según sus experiencias como tallerista en instituciones de educación secundaria, mantiene un argumento diferente, no solo en relación al vínculo derechos humanos-afrodescendencia-racismo, sino también cómo considera pertinente incorporar la temática en las instituciones educativas,

E: —En términos más macro, serían las políticas del Estado destinadas a la afrodescendencia. Pero en términos más micro, lo que pasa dentro de los liceos, dentro de la clase, dentro del aula. ¿Qué es lo que vos ves que se tendría que cambiar, modificar?, ¿qué estrategias se tendrían que adoptar desde los programas curriculares, los manuales, los libros de texto, desde la práctica docente directamente, para el reconocimiento? y ¿cuál resistencia tendrían esos cambios?

E1: —En primer lugar, información. Información para los docentes, porque no la tienen. A veces se dice que el estado del arte en cuanto a afrodescendencia y racismo no es mucho. Pero en realidad hay mucha cosa. El tema es que hay mucha cosa dispersa. Se tiene que trabajar en eso. Me parece que racismo y afrodescendencia no se pueden tocar a la misma vez. Me parece que con la afrodescendencia y la lucha que se viene haciendo tienen que estar los grupos y las personas que se vienen dedicando a eso desde hace años en la educación no formal. Ser como docentes de los docentes de la educación formal. O tener espacios para la introducción de esa temática. Cuando hablemos de afrodescendencia, bueno, traemos a esa gente que produce sobre eso. Considerando que todavía estamos en un proceso en que sabemos que una reforma curricular demora mucho tiempo, tiene mucha cosa, etcétera, etcétera. Ahora, si vas a hablar de racismo, de racismo ya tendría que haber un manual en las instituciones, hace rato. Porque si hablás de racismo estás hablando de razas y no solo de afrodescendientes; hablás de blancos, de negros, de amarillos, etcétera. Es un tema global. Es lo que le decíamos a una jerarca de la educación. Porque el racismo ocupa a toda la sociedad. Si es sobre afrodescendencia hablá conmigo, pero de racismo hablá con todos [...] Si vamos hablar de discriminación, vamos a llamar a todos. ¿Por qué me llamás a mí? Si yo ya sé lo que es [...] hay gente que todavía te dice que acá no hay

57

racismo. «Yo no soy racista». O te dicen «yo no». A los chiquilines en el liceo yo les dije que levantaran la mano los que consideraban que existe racismo en el liceo y todos levantarón la mano. Entonces, una alumna que estaba a mi lado me dice: mire, todos consideramos que existe racismo, pero nosotros no somos racistas. Esa era la conclusión, entre los propios chiquilines: existe racismo pero nosotros no lo somos. Es un problema social [...].

E: —Entonces, desde el punto de vista educativo te parece que hay que «atacar» desde distintos lugares. Lo primordial es que hablen aquellas personas que tienen ascendencia afro.

E1: —Sí, y aparte de que tengan la ascendencia, porque si decimos ascendencia mucha gente se va a autoidentificar; y no solamente ascendencia, sino gente que ya venga trabajando, militantes. Pero militancia en la educación. No militancia de cuando hablas de

57Refiere a una actividad que desarrolló como tallerista en un liceo de la ciudad de Montevideo en el año 2017. La actividad era sobre racismo, discriminación racial, memoria y esclavitud. Los resultados de esta actividad fueron analizados, pero no pueden ser presentados en esta disertación.

racismo en general. Gente que ya viene trabajando en la educación. Que la hay. ¿Precisa didáctica? Bueno; cursos para ellos. O que sea un maestro y alguien que sepa del tema al lado, aunque no tenga didáctica. Y que sea obligatorio. Si querés hablar de este tema que vos no sabés y que debería estar en un currículo pero no está, yo quiero que se dé bien. A parte el tema lo tenemos que transversalizar. No que sea un módulo *Afrodescendencia y racismo*; hay que transversalizar. Cuando sos chiquitito, tenés 5 años y en biología den el cuerpo humano, bueno: porqué tenemos distintos colores. Tienen que ser ellos los que hablen [...] Hoy está el tema de historia y memoria. El subdirector del liceo, lo tomó al primer taller para dividir a los gurises, plenario, perfecto. Al segundo taller fueron

58

profesores de historia del liceo y dieron historia. Al tercer taller fue X a dar clase, porque ella iba a hablar de memoria. Y claro, yo lo critiqué al subdirector porque dijo «yo anoté algunas cosas»; lo dejó a entrever, pero como diciendo que en historia las cosas son comprobables. Y la memoria, en realidad, es solo el relato vivo, y nada más [...] El subdirector en esa misma actividad, al inicio, quería preguntar:

1- Si hay racistas o no

2 -Si era mejor decir negro o afrodescendiente.

Y ahí le dije. No podés preguntar primero si hay racistas o no porque ya sabemos que somos racistas. Dalo por sentado a los chiquilines, así podés avanzar en otras cosas. (E1).

Diversos elementos de análisis se desprenden de la pasada citación, y permiten reflexionar sobre la pregunta central de esta investigación. En primer lugar, para E1 a diferencia de E5, sí existen materiales sobre la temática; el problema es que no han sido apropiados por las instituciones educativas a través de sus diversas asignaturas. Por otro lado, la imperiosidad de E1 en diferenciar *racismo* de *afrodescendencia*. En esa escisión, E1 deja nítidamente establecido que, desde su experiencia y perspectiva, es pertinente que la afrodescendencia, como temática en el sistema educativo formal, sea incorporada a través de los saberes, conocimientos y experiencias de los/as propios/as afrodescendiente militantes dedicados a la educación. La organización civil a la cual ella pertenece se ha dedicado, y ha posicionado, a la educación como elemento medular, desde su creación en el año 2006. En cambio, el racismo en general es un problema estructural y cultural, por lo tanto, es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, es decir, de todos los grupos que la integran.

La expresión *yo quiero que se dé bien*, puede vincularse a lo expresado por otros/as entrevistados/as, en relación a que no basta con que el tema sea incorporado como un punto en los programas curriculares. Para E1, además, es necesario que el tema sea incorporado como política curricular transversal obligatoria. Una vez más recobra importancia la cuestión epistemológica. Según puede analizarse de lo expresado por E1, el reconocimiento requiere de una incorporación transversal de la temática a nivel curricular. Si se posiciona en una de las disciplinas liceales — historia—, la diferenciación, que según E1 estableció el subdirector de la institución, entre historia y memoria, es una forma de no considerar las experiencias de personas afrodescendientes y militantes como conocimientos válidos y relevantes. Al mismo tiempo, es una manera de no colocar la temática de forma transversal en los programas curriculares, sino como una exposición, un día en

el año y en el marco de una actividad extracurricular. Resurge la justificación de por qué esta investigación se centra en la educación formal y la relevancia del sistema educativo en el combate al racismo a través del reconocimiento.

Esta diferencia entre historia y memoria se percibe también en algunos relatos historiográficos, incluso en las nuevas corrientes historiográficas, como la Historia Cultural que, en algunos casos, continúa entendiendo a la memoria como una fuente o un documento para la Historia⁵⁹. Es decir, es el historiador quien da vida a esa fuente o documento que es la memoria. Ella por sí misma no es historia, en esa perspectiva. Es evidente que la Historia como tal, y su enseñanza es, por sí misma, una disciplina europea y eurocéntrica. Entonces, caben las preguntas: ¿cómo es posible narrar el pasado de pueblos africanos y afrodescendientes en América?; ¿cómo es pertinente ese relato, considerando que para muchos de esos grupos humanos la oralidad y la corporalidad (y no la escritura) son los principales mecanismos de transmisión de saberes, cultura e historia?; ¿cómo es posible el reconocimiento, en las instituciones educativas, en relación a la población afro, su historia y cultura, sino es a través del rescate de la memoria?; ¿cómo se logra esto si no se considera a la memoria, por sí misma, un rico instrumento de preservación y producción de saberes? Se considera que una enseñanza de la Historia que aborde esta perspectiva es necesaria para el reconocimiento y el combate al racismo. Se entiende también que la crítica efectuada por E1, en relación a lo establecido por el subdirector del liceo en la actividad referida, es un mecanismo de transformación de esa realidad. En definitiva, la perspectiva de ese subdirector está enmarcada en una estructura epistemológica que contribuye a la resignificación del racismo a través del no reconocimiento.

Por otro lado, según la percepción de E1, todavía se discute en las instituciones educativas si existe o no existe racismo. Esto puede vincularse a la imposibilidad de poder pasar a la etapa de acciones concretas, como es afirmado por E5 en el subtítulo de este apartado. Para Fanon (2011, 2015) la discusión al respecto de si existe o no racismo y su cuantificación, es decir, cuán racista es una sociedad, queda obsoleta, porque la sociedad es o no es racista; está o no está inmersa en una cultura racista, en la cual la norma es ser racista. Esta idea está manifiesta en lo expresado por E1, específicamente en el argumento dado al subdirector de la institución, como respuesta a las preguntas que él mismo pretendía realizar en la actividad.

Por su parte, E3 se posiciona de forma diferente respecto a cómo debe incorporarse la temática en el sistema educativo.

E: —¿Qué debería hacerse en la institución para lograr el reconocimiento de la población afro y combatir el racismo? ¿Cómo se trabaja el tema acá, en la institución?

E3: —Acá el tema es poco trabajado. Lo trabajan las educadoras, a veces, y vinculado a otros temas como diversidad sexual [...] en primer lugar hay que promover charlas que

⁵⁹Ver, por ejemplo, Chartier (2007).

sean dadas, no necesariamente por negros o activistas, sino por los propios/as profesores/as. El objetivo de las mismas debería ser informar a los/as estudiantes. Información y desconocimiento son elementos esenciales de la discriminación y el racismo. Por otro lado, dar más facilidades para poder estudiar; por algún motivo la población afro todavía no llega [...] El trabajo sobre la temática en los centros tendría que ser dado por los/as mismos/as profesores/as. Así como se trabajan otros temas por parte de los/as docentes. Porque si no queda como algo externo a la institución [...] A nivel universitario, es muy difícil para las personas afro. Eso es por discriminación, como a los gay, lesbianas, etcétera. Por algo no están ahí, no llegan. Laboralmente es igual. Todavía falta mucho, porque sigue habiendo discriminación. Aunque se ha hecho mucha cosa y se ha avanzado mucho como consecuencia de la lucha del propio movimiento negro, estos logros no son por bondad del Estado, sino por lucha del movimiento. Las leyes surgidas son por causa de la militancia, eso es la parte buena del activismo. (E3)

Como también es abordado en «Ubuntu», la desinformación y el desconocimiento es remarcado por E3, al igual que las otras cuatro personas entrevistadas. Este es un punto de confluencia de los relatos. Pese a ello, es posible identificar una diferencia sustancial en relación a quiénes y cómo debe incorporarse la temática en el sistema educativo formal. Para E3, también es oportuna, y necesaria, una transversalización curricular, medio imprescindible para el reconocimiento. Sin embargo, es necesario que la afordescendencia, así como el racismo, sean temáticas incorporadas por los/as propios/as profesores de cada una de las asignaturas liceales.

La fundamentación de esta perspectiva se sustenta en la idea de que, en caso contrario, la temática sería establecida como algo externo a la institución y lo establecido curricularmente. Esto marca una diferencia importante con la mirada de E1, ya que para E3 no solo no es relevante que la temática sea incorporada por activistas y personas autodeclaradas, sino que es pertinente que no lo sea. Esto posibilita abordar otra perspectiva en relación a cómo incorporar la temática para el reconocimiento, en la cual la práctica docente se posiciona en el foco de atención. Conjuntamente con la práctica en sí, la autonomía docente también cobra importancia. Sin embargo, por la delimitación del tema de estudio de la disertación, marcado por la negativa del CES, no es posible profundizar en este aspecto.

La idea de transversalidad curricular también es manifiesta por E4, al afirmar que,

E4: —Una de las cosas que nosotras manejamos cuando hacemos los talleres con X, es eso: ir a los lugares y dejar como una semillita, la duda. Y que ellos busquen información [...]

E: —Ahí lo importante es trabajar con los docentes, con las direcciones. Porque en definitiva vos vas un día, un rato, unas horas; después te vas y eso que llevaste no queda. ¿O no?

E4: —Claro que sí. Y si no, coordino contigo que vos vas a dar la parte de historia y yo voy a dar la otra. Sí, yo ya sé tu discurso, pero ¿cuándo lo anexo con el mío? Tengo que darte una entrada y vos darme una entrada (E4).

Esta cita permite abordar la transversalidad y la necesidad de que la temática sea afrontada institucionalmente, como también es manifestado por E1. De la misma forma que E2 refería a la institucionalidad de las políticas públicas.

Por otro lado, la misma entrevistada (E4) nos permite reflexionar sobre el (no) reconocimiento desde otra perspectiva, una que excede el cómo incorporar la temática, pero que remite a la *cuestión epistemológica*. E4 afirma, con relación a la obra del historiador afrodescendiente y militante Óscar Montaña, reconocido por el propio movimiento negro uruguayo, pero que todavía no ha sido apropiada en las instituciones educativas:

Toda la gente que yo conozco que ha hecho cosas ha tomado de él. En base al candombe, en base a la música, toda la gente toma de él, en la chiquita lo tienen que poner porque sacan del *Umkhonto*, porque ahora sacan de *Historia afro-uruguaya*, ¿viste? Y acá hay un tema: no se reconoce. No se reconoce cuando vos venís y yo aprendí de vos algo, o estoy ahora hablando esto con vos, Martín, y ahora vos salís de acá y sos un erudito en el candombe, y lo ponés como si fuera tuyo. ¿Viste?: experimentaste un montón conmigo [...]. Bueno, eso pasa. (E4)

Lo explícito por E4 es compartido por E2, quien afirma en relación al historiador mencionado:

Tenemos un historiador que ha aportado mucho, que es Óscar Montaña, con el cual habrás tenido una instancia, porque diría que es *la* figura en el análisis de estos temas, al cual hay que recurrir. Y hay un musicólogo, también, que si bien es otra disciplina, complementa mucho, que es Luis Ferreira. Yo creo que ha hecho aportes desde otro lugar, tal vez un enfoque más antropológico, pero me parece que son como dos figuras uruguayas, investigadores, que son dos aportes importantes, más allá de figuras anteriores como Pereira Valdés, Carámbula... Pero bueno, nosotros, como afro, los activistas, tenemos una fuerte resistencia a su enfoque, que es un enfoque mirado desde una perspectiva de personas no afrodescendientes, con un viso que no compartimos, más allá de sus buenas intenciones. (E2)

Dos aspectos deben reiterarse. Por un lado, esta investigación no pretende realizar un revisionismo historiográfico. Pese a ello, es oportuno considerar dicha producción historiográfica porque es recurrente en los relatos de las entrevistadas y porque ha influenciado en los conocimientos (no) incorporados en las instituciones de educación secundaria. Por otro lado, la metodología de la entrevista comprensiva no pretende comprobar lo relatado por los/as entrevistados/as en documentos escritos, sino realizar un análisis a partir de lo expresado por ellos/as. Sin embargo, es posible, igualmente, realizar dicha comprobación empírica. Una gran mayoría de la bibliografía consultada y del estado del arte levantado utiliza las obras del citado historiador. En algunos casos, la referencia es establecida para realizar una crítica sobre la producción historiográfica de Montaña, poniendo en jaque la calidad de su trabajo, posicionándose en la idea negativa de militancia definida en las consideraciones iniciales de este trabajo. Un ejemplo de esto último es el artículo del historiador Borucki (2006), donde el autor afirma:

Debemos señalar la obra de Óscar Montaña. El primer volumen de su investigación, *Umkhonto: Historia del aporte negro-africano en la formación del Uruguay*, fue publicado en 1997. Nuevamente, la nación es el centro de la narración histórica, a partir de la deuda que esta *mantendría* [destacado nuestro] con la población negra. El libro, que se centra en el período 1770-1820, expone una variedad de temas: el tráfico de esclavos, el trabajo, la relación amo-esclavo, los batallones de morenos y pardos, las salas de nación, entre otros. El autor confronta cabalmente la opinión de que las relaciones esclavistas tenían visos de

humanidad y cordialidad en Uruguay. Montaña realizó una cuidada presentación de fuentes inéditas que, no obstante, constituyen una carga para la narración, que está interrumpida por grandes párrafos de reproducción documental (Montaña, 1997). En su segundo trabajo, Montaña se extendió hasta los años 1830 (Montaña, 2001). Su trabajo se limitó casi exclusivamente a la reproducción de fuentes inéditas (artículos de prensa y partidas de bautismo), sobre las que volcó los valores morales y la ética del presente. También realizó referencias a personajes y episodios concretos protagonizados por afrodescendientes, para poner en valor su papel en la historia uruguaya. (BORUCKI, 2006. P. 318)

Además de no ser nítido el sentido de la expresión «aportes africanos» en el subtítulo del artículo, tampoco se comprende la conjugación en condicional de ese «mantendría»; pero no cabe discutir esto aquí. Lo que se intenta manifestar es que el no reconocimiento del *Otro* en las instituciones de educación secundaria en Montevideo, según lo manifiesta E4, también opera a través de la construcción epistemológica de los conocimientos y su selección —en este caso, historiográfico—, impartidos en dichas instituciones, argumento central de esta investigación.

La guía didáctica *Educación y afrodescendencia* (2015) tampoco es considerada en las instituciones educativas. Según la respuesta recibida de los cuestionarios enviados a 35 profesores/as. La misma es prácticamente desconocida y no se encuentra en las instituciones educativas de nivel secundario, según lo que se pudo observar en las visitas a 17 centros educativos. La crítica a los contenidos de dicha guía por parte de la academia adquiere el mismo tenor que la obra intelectual del referido historiador (Montaña).

Este último ejemplo remite a otro aspecto que también es abordado por E5 en la entrevista, y que es profundizado en «Nyanza»: la implicancia de la industria editorial de libros didácticos y manuales de estudio en el sistema educativo. ¿Quiénes los elaboran?, ¿a pedido de quién?, ¿con qué finalidades y con qué criterio de selección de contenidos y conocimientos? Lo que interesa remarcar nuevamente es que el racismo está situado en una cultura institucional que se regenera y reinventa.

Interesa remarcar también la importancia que para estas personas negras y afrodescendientes tiene la referida producción historiográfica de Montaña. Tal vez una respuesta posible a por qué ésta mantiene las características descritas por Borucki (2006) la ofrezca E4:

En la época que él genera *Umkhonto*, explotó, porque se necesitaba esa información que para algunos fue muy pesada. Yo era muy chica. Nadie lo había hecho. Documentar la cantidad de barcos, la cantidad de gente, la cantidad de un montón de cosas era lo que se necesitaba y se necesita: documentar (E4).

Es decir, esa caracterización no es por acaso ni aleatoria, tiene un fundamento. Tal vez si se escuchasen dichos fundamentos, las críticas quedarían obsoletas y se comprendería el porqué de estos fundamentos. Más allá de que existan trabajos previos (anteriores a 1997) que realizan ese relevamiento documental, como se ha venido afirmando, ese no reconocimiento constituye y reproduce el racismo. Por lo tanto, el reconocimiento es un paso imprescindible en el combate al racismo. Es oportuno entender, como se detalló, que dicho reconocimiento debe considerar, en primera instancia, los *saberes de la experiencia* de las personas afrodescendientes, en este caso,

educadores. El ejemplo del artículo de Borucki (2006) es colocado no para criticarlo, sino para analizar cómo opera el no reconocimiento, cómo es de importante considerar las experiencias de las personas afrodescendientes en el combate al racismo en las instituciones educativas y cómo es de necesario reflexionar sobre el rol que la Historia y su enseñanza tienen en la resignificación del racismo.

Se menciona este ejemplo también porque esta realidad del mundo académico es visible en el sistema educativo formal. En los libros didácticos de Historia no está representada la obra de Montaña, así como tampoco trabajos de diversos/as militantes, algunos de los cuales se referencian en esta disertación. También cabe reafirmar que la consideración de los *saberes de la experiencia* de las personas afrodescendientes y negras en el reconocimiento no significa que la blanquitud se exima de responsabilidades: es exactamente lo contrario. No se trata de la afrodescendencia, sino del racismo hacia la población afrodescendiente, racismo ejercido por la blanquitud. Por dicho motivo, esta disertación no trata sobre negritud ni afrodescendencia, trata sobre racismo; en todo caso, trata sobre blanquitud.

La relación entre el reconocimiento y la cuestión epistemológica también es abordada desde otra perspectiva por E1, quien establece la siguiente idea:

El año pasado vino, en el mes de la afrodescendencia, X, un académico en educación de la Universidad del Pacífico. Y dijo cómo habían conseguido, a través de las leyes, introducir el tema de la etnoeducación, porque el 80 % de la población de esa región son afro-colombianos. Claro, pero en un momento le pregunté en relación a todos los contenidos que nombraba para la currícula, los cuales tenían que ver con los afro-colombianos, pero África estaba muy ausente. Y él nos dijo que sí, que en realidad, ellos no querían remitirse a África: querían remitirse a afro Colombia, a la diáspora, que era una nueva cosa. Está bien, es una nueva cosa. Pero también tenés que hablar de África, porque ahí estás teniendo como una negación; no es lo mismo, claro que no. A parte, gente congoleña me ha dicho: «Bueno, ta, no busques el eslabón perdido, no tiene sentido». Ya lo sé, pero si hablas de etnicidad, de políticas sociales, de políticas educativas, tenés que hablar de eso. Porque es como decirle a mucha gente que no tiene derecho a conocer su identidad. (E1)

Lo que se pretende establecer aquí no es un análisis de las diferentes perspectivas entre el académico X y lo expresado por E1, sino analizar cómo no existen consensos entre las propias personas y organizaciones afrodescendientes en relación al reconocimiento en el sistema educativo. Estas disidencias no constituyen un elemento negativo, sino todo lo contrario. Ahora bien, como es expresado por E2, es necesario encontrar puntos de conexión en las reivindicaciones. La idea de *punte semántico* (HONNETH, 2003), como se define en el próximo apartado, contribuye en este sentido.

Esos *puentes semánticos*, según la perspectiva de algunas de las personas entrevistadas, han contribuido en la concreción de logros y avances en el combate al racismo a partir del sistema educativo formal. En esta dirección, E1 responde:

E: —Desde el 2008 hasta hoy, ¿has visto cambios positivos en instituciones educativas en relación a la temática?

E1: —Sí. Antes era impensado hacer una afro-expo en plena Intendencia de Montevideo. Pasó mucha gente, había muchos stands. Estuvo hermoso. Hicimos documentales, talleres de *candombe* para niños. Ahí, una directora pasó por el stand y se llevó un dossier de la afro-expo que hablaba de todo lo que había, entre ello, una charla sobre educación y afrodescendencia, que la daba X, maestra, directora, afrodescendiente y militante en esos temas. Y la directora nos llamó hace un mes. Nos dijo que tenía plata de la ANEP, que quería contratar talleristas, que había visto lo que hacíamos y que le parecía fabuloso. Tuvimos una reunión con ella, le mandamos la propuesta escrita; se enamoró de la propuesta, y ahora, a fin de año, estamos en la escuela. Eso hace ocho años era impensado. Porque ANEP no iba a tener plata para contratar talleristas que hablaran de afrodescendencia, de racismo; ni pensarlo. Aparte, la disposición de la directora y también de las maestras... Me acuerdo, en 2011, en la UTU [...], los profesores no tenían idea y algunos se resistían. Sí, vamos cambiando. Se va cambiando y nosotros también vamos cambiando; yo, personalmente, he cambiado, y las tácticas docentes también. (E1)

En la misma dirección, E4 agrega:

Capaz que hoy por hoy se ganó un montón, en muchas cosas. Creo yo. O capaz que una se siente mejor, ¿viste? Lo que sí es que se ganó hasta por ahí; porque yo, por ejemplo, no puedo vivir de esto hoy en día. (E4)

Con estas últimas dos citas se pretende concluir este apartado, afirmando que sí ha habido avances desde Durban (2001) al presente en relación al reconocimiento del otro en el sistema educativo secundario; los testimonios de las personas entrevistadas y el análisis de las políticas públicas así lo establecen. Dichos avances han sido consecuencia del laborioso activismo social de las organizaciones civiles y de activistas en organismos del Estado. *Nosotros también generamos conocimiento* es considerado una posibilidad de continuar transitando por dicho camino, y una respuesta posible a la pregunta problema de esta investigación, según los relatos de las personas entrevistadas.

Sin embargo, es preciso detallar también, según la óptica de los entrevistados, que estos avances todavía son insuficientes; con esto se afirma que todavía no es un hecho concreto ni real el reconocimiento del otro en el sistema educativo secundario en Montevideo. Una explicación posible al porqué de esta realidad la brinda la categoría *blanquitud*, como es analizado en la próxima parte. En otros términos, se ha avanzado, pero todavía no se ha conseguido alcanzar el reconocimiento. Se considera pertinente profundizar el análisis de los mencionados límites y peligros de esos avances hacia el reconocimiento.

¿Quién reconoce a quién? Límites y peligros del reconocimiento

E3, en relación a su experiencia en actividades extracurriculares desarrolladas por organizaciones civiles en instituciones educativas, afirma:

60 Año en el cual la entrevistada comenzó a militar.

En las instituciones, la propia población afro a veces discrimina; se discrimina a sí misma y al resto de la sociedad [...]. La autodiscriminación es muy fuerte [...]. Esa discriminación y autodiscriminación al final no aporta nada para ellos, para nosotras ni para la sociedad en general. Es parte del mismo juego. Lo que nos han hecho a nosotras —discriminación histórica—, ahora nosotros también hacemos lo mismo, hacemos lo mismo que los blancos. (E3)

Esa idea relatada por E3 condujo a una interrogante: ¿qué significa reconocer al/a otro/a y quién reconoce a quién? Para vincular las experiencias relatadas por los/as entrevistados/as con el referencial teórico se transitará, en este apartado, por cuatro momentos. En primer lugar, se aborda la idea de reconocimiento adoptada por Hegel (2015) y, a partir de esta, otros autores que cuestionan dicha idea: Honneth (2003), con la introducción de la historicidad, lo *práctico* y lo *semántico* en las luchas de reconocimiento; Levinas (1982) y la significancia de la *alteridad*, en contraposición a la idea de *totalidad*; finalmente, Fanon (2011, 2011) y Mbembe (2017), quienes se consideran la crítica más vinculada a los objetivos aquí propuestos.

Como es afirmado en el epígrafe inicial, en la dialéctica de *El señor y el esclavo*, de Hegel, existe una supuesta reciprocidad entre el señor y el esclavo. El papel positivo otorgado por Hegel al acto «criminoso» le posibilitaría a la víctima tomar conciencia de víctima y, por lo tanto, comenzar la lucha para ser reconocido como no víctima. Al mismo tiempo, para Hegel, el criminoso necesita del otro para ser reconocido como tal, parte de lo que Sartre (:) denomina *neurosis*, la cual se constituye como una patología de las relaciones de reconocimiento. El reconocimiento, para Hegel, es el medio para tomar conciencia de sujeto; es el primer paso de la dialéctica, la cual se da a través de tres momentos —afirmación, negación y negación de la negación— y conduce a una síntesis, a una totalidad. El sujeto solo puede ser reconocido *en* el otro y *con* el otro; por eso, cada sujeto es una síntesis absoluta. En otros términos, el reconocimiento, para Hegel, es la relación mutua de conocerse en el otro, y esta se da a través de una lucha. La lucha por reconocimiento es un «médium» de individualización. Al abandonar la idea de intersubjetividad previa a la vida humana —idea aristotélica del ficticio estado de la naturaleza—, Hegel afirma que es la lucha por el reconocimiento la que constituye la subjetividad. Pese a que esa lucha es intersubjetiva, está en el plano de la conciencia. El sujeto es en relación con los otros; por eso, cada sujeto es totalidad.

Honneth (2003) analiza la lucha por reconocimiento a través de tres padrones, que también son hegelianos: amor, derecho y solidaridad. Sin embargo, para Honneth (2003) no todas las esferas del reconocimiento contienen en sí el tipo de «tensión moral» que pueda estar en condiciones de poner en marcha conflictos sociales que conduzcan al reconocimiento colectivo. El autor ahonda en la relación sujeto-colectivo, para lo cual afirma que entre las experiencias privadas de «lesión» debe haber un «puente semántico» que permita la construcción de una identidad colectiva. Ese puente se constituye en la relación singular-universal, puente semántico definido como,

(...) sentimientos de lesión [que] solo pueden tornarse la base motora de resistencia colectiva cuando el sujeto es capaz de articularlos en un cuadro de integración

intersubjetiva que los comprueba como típicos de un grupo entero. En ese sentido, el surgimiento de movimientos sociales depende de una semántica colectiva que permite interpretar las experiencias de lesión personal cuando algo afecta no solo al yo individual, sino también a un círculo de muchos otros sujetos. Así, las experiencias de des-respeto pueden tornarse los motivos morales de una lucha colectiva por reconocimiento. (HONNETH, 2003, p. 258)

Las experiencias relatadas por los/as educadores/as en relación al racismo en las instituciones de educación secundaria pueden considerarse como un puente semántico en el cual vivencias de des-respeto individual se han tornado colectivas. Cuando E2 afirma «nosotros también generamos conocimientos», lo hace aludiendo a que la estructura racista de las instituciones educativas no considera dichos saberes. E3 establece que «en Uruguay persiste un racismo no explícito, que se da a través de un no reconocimiento». E5 es enfático; en varios pasajes de la entrevista remarca que históricamente se ha borrado el aporte afro a la sociedad a través de la historiografía, los libros didácticos y los programas curriculares para el nivel secundario. E1 hace alusión a esto con relación al desconocimiento y la falta de formación de los docentes de las diversas asignaturas liceales.

Al igual que Hegel (2015), para Honneth (2003) el reconocimiento también es entendido como una lucha, pero a diferencia del primero, la define como,

(...) el proceso práctico en el cual experiencias individuales de des-respeto son interpretadas como experiencias cruciales típicas de un grupo entero, de forma que ellas pueden influir, como motivos directores de acción, en la exigencia colectiva por relaciones ampliadas de reconocimiento (HONNETH, 2003, p. 257).

Una de las principales diferencias apuntadas por Honneth (2003) es justamente el aspecto práctico en ese contexto histórico donde se da la lucha por reconocimiento, a diferencia de Hegel, que se posiciona en la formalidad. Esa practicidad es remarcada por las personas entrevistadas. Como fue detallado en el apartado anterior, E1 y E3 resaltan la relación entre acciones concretas y (des) conocimientos sobre el tema. Si bien ambas entrevistadas difieren en cómo incorporar esos conocimientos, concuerdan en que el desconocimiento es un elemento medular en el (no) reconocimiento. Se detalló también que para E5, esa practicidad debe concretarse en la incorporación de la temática en los currículos y los manuales de historia como temas específicos en las instituciones de educación secundaria. Estos pueden estar vinculados a otros temas, como los DD. HH., el género y el nuevo paradigma de los derechos en general.

Definido *reconocimiento*, es preciso ahondar en el concepto de *Otro*. Desde el Iluminismo Moderno se presupone una idea predeterminada y fija de lo que es un sujeto⁶¹, y se establece entonces una relación dicotómica. Para Levinas (1982), la alteridad significa pensar en la idea de sujeto no prefijado ni predeterminado, sino la posibilidad de la construcción de lo diferente, construcción que no se da a través de una lucha dialéctica. En esta lógica, en el plano metafísico, es

61 Se constituye así la propia ida de *sujeto*, concepto diferente a *individuo*, *persona*.

posible entender que cada «mismidad» se forja en la alteridad y no en la síntesis dialéctica; con esto desaparece el sujeto, desaparece la idea de sujeto iluminista. En la óptica levinasiana, tanto la definición de *reconocimiento* de Hegel como la de Honneth (2003), con sus salvedades y diferencias, discurren en la lógica iluminista del sujeto. Para Levinas (1982), a diferencia de Hegel y del propio Honneth (2003), el otro es mismidad; por ende, no es síntesis ni totalidad. Es evidente que en este aspecto Levinas (1982) se posiciona en el plano metafísico. Para referirse a las relaciones intersubjetivas concretas, el autor utiliza la metáfora del rostro del otro: es cuando el rostro del otro se aproxima, interpela, cuando se queda cara a cara con él, que se percibe la alteridad.

La síntesis hegeliana totaliza al otro y al mismo tiempo diferencia y jerarquiza al otro, lo cual significa que el otro como tal, el otro en su mismidad, desaparece. Para Levinas (1982), ese *punto semántico* entre lo individual y lo colectivo, necesario para constituir una lucha social por el reconocimiento —único modo de lucha por reconocimiento, según Honneth (2003)—, no tendría sentido porque es una forma de síntesis.

En medio de esta discusión abstracta y de corte metafísico, se considera oportuno resaltar lo expuesto por Fanon (2011) en el epígrafe inicial de esta parte:

El negro no ha devenido Señor. Cuando ya no hay esclavos, tampoco hay Señores. El negro es un esclavo a quien se ha permitido adoptar una actitud de Señor. El blanco es un Señor que ha permitido a sus esclavos comer de su mesa [...]. El negro ha pasado de un modo de vida a otro, pero no de una vida a otra. El negro se ha contentado con dar las gracias al blanco. (FANON, 2011, p. 181)

Este argumento de Fanon (2011) puede ser ampliado con la idea de que el blanco se ha contentado con que el negro le dé las gracias, y se ha liberado de toda responsabilidad, con lo cual continúa manteniendo los privilegios de los antiguos «señores», argumento desarrollado detenidamente en «Nyanza». La víctima que lucha por reconocimiento lucha por una identidad y por los derechos de esta. La última frase de la cita —«el negro se ha contentado con dar las gracias al blanco»— puede interpretarse como ‘el negro se ha sintetizado en el blanco’; en otras palabras, se ha «blanqueado». El argumento de Fanon (2011) conduce a otra forma para alcanzar dicho reconocimiento; esa forma está marcada por la idea de *trascendencia*.

Con dicha idea —trascendencia— Fanon critica la filosofía de la conciencia de Hegel y apunta a no caer en una reproducción de la misma estructura. Se llegó a esta idea manifestada por Fanon (2011) a través de lo expresado por E3, citado en el inicio de este apartado. De esta forma, lo apuntado por el autor se basa en el argumento de que la síntesis dialéctica tiene implícita una totalidad absoluta que es blanca, lo cual significa que el negro, para *ser*, para convertirse en sujeto de derecho, debe blanquearse. Es nítido que para Fanon (2011) la conciencia no se forja en la lucha dialéctica por el reconocimiento, sino que es preexistente. En otras palabras, la conciencia del negro es preexistente, está marcada por el color de la piel; sin embargo, la lucha debe ser por esa

preexistencia que, en definitiva, no es blanca ni negra: es humana. Se interpreta de lo relatado por E3 en la anterior cita que el reconocimiento no solo es un paso ineludible en el combate al racismo, sino que también presenta algunos peligros en relación a los fines propuestos por el propio reconocimiento. Es por este motivo que el reconocimiento es considerado un medio y no un fin en sí mismo; un medio para la liberación del negro, pero también del blanco.

Se analiza, de lo relatado por E3, que la entrevistada no solo remarca la necesidad de trascender esa lógica, sino que también permite abordar la cuestión epistemológica que constituye el eje transversal de las tres categorías de análisis de esta disertación. E3 señala, como se detalló en el apartado anterior, que los contenidos a incorporar en las instituciones educativas para avanzar hacia el reconocimiento deben ser implementados a través del cuerpo docente en general y no solo a través de personas afrodescendientes y/o activistas.

Por su parte, E2 afirma que existen muchos intelectuales y académicos no afrodescendientes que han escrito sobre la temática con una óptica diferente, la cual muchas veces no es compartida por el movimiento. En sus palabras,

nosotros, como afros, los activistas, tenemos una fuerte resistencia a ese tipo de enfoque, que es un enfoque mirado desde una perspectiva de personas no afrodescendientes, con un viso que no compartimos más allá de sus buenas intenciones. (E2)

Y agrega: «Nosotros también generamos conocimiento». Este ejemplo permite reflexionar sobre el sesgo que presentan los estudios de personas no afro con relación a la temática, un sesgo atravesado por la blanquitud. Por lo tanto, posibilita referir una vez más, a los peligros presentes en el reconocimiento, resumidos en: el blanqueamiento. Es posible entonces, considerar la idea de que el reconocimiento puede ser una forma de sintetizar al otro —la población afro— en lo blanco, en este caso, a través de un mecanismo epistemológico de síntesis. La propia E2 refiere a esta situación al remarcar que en Uruguay, a diferencia de otros países, faltan intelectuales negros que hablen por sí —nosotros— mismos, aunque esto no significa que no existan investigaciones realizadas por el movimiento (la misma entrevistada menciona, a modo de ejemplo, los trabajos de Montañó, Ferreira, Carrizo y Romero Rodríguez).

Resurge entonces la pregunta «¿quién reconoce a quién?», interrogante central para las políticas públicas de reconocimiento en las cuales los Estados asumen la responsabilidad, como es el caso de Uruguay. El reconocimiento no es solamente un deber ético, sino que es también una legislación nacional; es ley. Cabe recordar, nuevamente, que transcurre el decenio de la afrodescendencia, en el cual el Estado uruguayo, a través de diversas instituciones y ministerios (entre ellos, el MEC; basta ingresar a su página web para corroborar esto), ha implementado la temática étnico-racial y los DD. HH. como política central.

Sin embargo, decir que es el Estado quien debe reconocer no supone una respuesta concreta a la interrogante «¿quién reconoce a quién?». Como se ha venido afirmando, el reconocimiento del

blanco hacia el negro puede ser un mecanismo de totalizar a este último, blanquearlo, porque la estructura establecida es blanca. Se le quita la posibilidad de luchar por las condiciones preexistentes; por ende, de liberarse y de ser, no en sentido iluminista, sino de ser otro en sí mismo. Ese es el principal peligro en relación al reconocimiento en las instituciones educativas: el blanqueamiento. Si se considera el pensamiento levinasiano, el debate metafísico respecto de quién es el Otro y quién reconoce a ese Otro, puede argumentarse que la lucha por reconocimiento representaría una forma de síntesis totalizadora. Sin embargo, en términos concretos y prácticos — en el sentido abordado por Honneth—, es necesaria la semántica entre lo individual y lo colectivo para el reconocimiento, aunque esta represente una forma de síntesis.

El peligro del reconocimiento a través del Estado radica, entonces, en el blanqueamiento. El Estado históricamente se ha representado como blanco, y aunque militantes de organizaciones civiles y autónomos han luchado dentro de las instituciones estatales por el reconocimiento, este puede significar un mecanismo de síntesis. El reconocimiento por parte de un Estado —blanco— hacia lo que no es blanco puede significar una forma de totalizar eso que no es blanco. Es posible argumentar a favor de la idea de que esto fue lo que aconteció con el tango y es lo que puede acontecer con el candombe: se lo ha reconocido patrimonio nacional y patrimonio inmaterial de la humanidad; sin embargo, pocas o nulas han sido las relaciones de dicha manifestación cultural, artística y religiosa con el pasado esclavista en el cual surge. Reconocer el candombe y no vincularlo con el sistema de explotación esclavista —es decir, no decir que las personas esclavizadas lograron resignificar su cultura, creencias, religiones en un contexto en el cual habían sido esclavizadas— es una forma de omitir las responsabilidades de los blancos y de la blanquitud en dicho proceso. Lo cual no significa que se deba resumir su historia a la esclavitud: es exactamente lo contrario. Como se estableció en la parte anterior, Fanon (2015), en relación al blues en EEUU afirma: «Sin esclavitud y sin racismo no habría blues». El reconocimiento estatal en el sistema educativo corre un riesgo similar a lo acontecido con el candombe a nivel nacional.

Por otro lado, a nivel institucional, el problema se posiciona en el no reconocimiento del propio problema, es decir, el no reconocimiento de que existe racismo. E.1 es evidente al relatar que, según sus experiencias como tallerista, todavía se pregunta y discute en las instituciones educativas si existe o no racismo, si la sociedad es o no racista. Y en los casos en que se concuerda con que sí existe, no se asumen las responsabilidades. «Existe racismo, pero yo no soy racista». Al mismo tiempo, el no reconocimiento opera a través de una falsa idea de reconocimiento (por ejemplo, la representación de Ansina en los libros didácticos; que en la institución haya tambores de candombe; que se realicen talleres un día en el año sobre racismo, entre otros argumentos). De esta forma, la población afro estaría representada y reconocida.

Esto conduce a un aspecto medular para hacer posible la concreción de dicho reconocimiento. Además de generar una legislación que garantice la igualdad de posibilidades y que

castigue los actos de discriminación; además de garantizar las condiciones materiales en las instituciones educativas; además de garantizar las cuotas como mecanismo transitorio de igualdad de oportunidades; además de incorporar la historia, la cultura y los aportes de la población afro a la sociedad en su conjunto y al devenir histórico del país; además de promover las investigaciones científicas que construyan dichos conocimientos, es imprescindible abordar lo que en esta investigación se denomina *cuestión epistemológica*, es decir, que dichos conocimientos y dichas políticas sean construidos por el otro, y que ese otro hable por sí mismo. En otras palabras, que dichos conocimientos sean afrodescendientes.

Se puede afirmar que, en el segundo aspecto, el de las políticas públicas, la participación de las organizaciones y de personas afrodescendientes o negras ha sido un hecho. El primer aspecto significa, en otros términos, que el otro no solo hable por sí mismo, sino que lo que diga también sea de sí mismo. Sin embargo, este punto todavía ha sido poco concretado en las instituciones de educación secundaria en Montevideo, lo que se corrobora cuando E5 afirma: «Nos ha costado pasar a la etapa de acciones concretas. El sistema educativo es poco amigable». Es posible identificar esto, además, si se analizan los programas curriculares de educación secundaria, de la formación docente y los manuales de estudio, principalmente los de historia, como es profundizado en «Nyanza».

Hasta aquí, todavía no se responde la interrogante sobre «¿quién reconoce a quién?». El «nosotros también generamos conocimiento» adquiere relevancia y posibilita un acercamiento a una respuesta posible. El Estado tiene el papel de garantizar dicho reconocimiento, pero este debe ser realizado por las propias personas afro. En palabras de E2,

nosotros siempre generamos el espacio de diálogo. Previo a la ley del 2013, teníamos espacios conversatorios, que eran espacio de diálogo y consultas permanentes con el Movimiento. Yo provengo de la sociedad civil y soy una mujer de izquierda; no concibo que no sea así. En política, el Estado tiene responsabilidad; ahora, creo que la consulta tiene que estar en cualquier tema. La consulta a los movimientos debe estar; primero, por una cuestión de sujeto de derecho, y segundo, porque tiene una acumulación de conocimiento importante. No lo dirán [el gobierno] o no lo admiten, pero a los que nos toca realizar los diseños de las políticas, lo que debemos hacer es una traducción técnica. Y establecer un conocimiento metodológico sobre el tema. Pero yo soy una convencida de que los pueblos saben lo que quieren y hacia donde se dirigen. El técnico lo que tiene que hacer es facilitar el acceso y la traducción para que eso se convierta en una política y que efectivamente se pueda alcanzar (E2).

El relato de E2 posibilita entender la institución educativa desde otra óptica, esto es, desde la confección de políticas públicas y leyes que apunten a la reparación de la población afro. Como también es afirmado por E2, las personas afrodescendientes tienen no solo el derecho sino también la responsabilidad de lograr expresar esa «acumulación de conocimiento» con relación al tema. En otro pasaje de la entrevista, E2 afirma:

Ahí hay un importante déficit, porque siempre nos ubicaron y aseguraron un lugar subalterno. Y a veces, la propia gente ocupa ese lugar subalterno. Como un endorricismo, un racismo hacia sí mismos. (E2)

De esta forma, la idea de *punte semántico* entre las experiencias de *des-respeto* conduce a la cuestión epistémica recientemente mencionada, es decir, conduce al «nosotros también generamos conocimiento». Dicha cuestión posibilita ahondar, una vez más, en el argumento de que no basta solo con incorporar esporádicamente temas vinculados al racismo y su combate en el sistema educativo, sino que es pertinente que exista una política curricular transversal, como afirman la mayoría de los/as entrevistados/as. Sin embargo, tampoco basta solo con esto: es imprescindible que los contenidos a incorporar incluyan los saberes y conocimientos de las personas afrodescendientes con relación al racismo, personas que vienen trabajando en la temática, específicamente en el sistema educativo formal secundario, desde hace un tiempo prolongado.

Sin embargo, según se interpreta del relato de E1 en varios momentos de la entrevista, tampoco es suficiente con esto. Esto puede comprenderse cuando la entrevistada se refiere a la idea de que no basta solo con que la temática sea abordada por militante, sino por «militantes que trabajen en la educación, que los hay [...], y que no solamente se autodeclaren [...], sino que vivan y piensen como afro» (E1).

Esto puede significar que no alcanza con incorporar saberes y conocimientos con relación al racismo, sino que es importante que dichos saberes sean afrodescendientes. La primera cita en «Ubuntu» manifiesta esta idea. Esto no significa que la incorporación del racismo hacia la población afrodescendiente como temática en el sistema educativo deba ser solamente responsabilidad de dicha población, sino que es exactamente lo contrario, como se analiza en «Nyanza». Lo que se pretende afirmar es que, para las personas entrevistadas, la blanquitud tiene como responsabilidad cuestionar la realidad que engloba al racismo. La blanquitud debe ser interpelada; este es un paso ineludible en el combate al racismo. Y dicha responsabilidad es entendida a través de la posibilidad de incorporar la temática circunscribiendo los saberes de la experiencia de las personas afrodescendientes. En eso consiste la cuestión epistemológica.

Esta es una discusión sumamente peligrosa y delicada, ya que es muy fácil caer en esencialismos y determinismos, aspecto que remite a otros debates: por un lado, qué significa autodeclararse, ser, sentir y pensar como afrodescendiente; por otro, qué es el «lugar de la palabra». Para la primera, lo expresado por Tedla (1996) y Mbembe (2017), establecido en el apartado anterior, puede ser una respuesta posible. Interesa aquí definir que el reconocimiento de la población afrodescendiente en las instituciones de educación secundaria no significa, simplemente, la incorporación de determinados contenidos en relación a la afrodescendencia y al racismo. «Todavía estamos en la etapa de la sensibilización, nos ha costado pasar a la etapa de acciones concretas» puede entenderse como la necesidad por incorporar en los materiales didácticos y en los currículos saberes afrodescendientes; lo que Valero (2015) denomina «afro-epistemologías».

Para concluir esta parte, según la interpretación realizada sobre las experiencias relatadas por las personas entrevistadas, una respuesta posible a la interrogante de quién reconoce a quién es

que el reconocimiento debe comenzar por las personas que más han sufrido el racismo; en otras palabras, por el *Otro*, aunque, como fue explicitado, esto no es un consenso en los relatos de las personas entrevistadas, según sus experiencias en instituciones de educación secundaria.

Si bien es real que en Uruguay persiste y se resignifican relaciones sociales racializadas, es pertinente considerar que ha habido avances en dirección al reconocimiento. Al considerar lo detallado por Fanon en el epígrafe que da inicio a esta parte, el *Otro* tiene la responsabilidad de autorreconocerse, y la blanquitud, la responsabilidad de autocuestionarse, interpelarse y criticar sus propios privilegios.

Por otro lado, lo que se intenta manifestar aquí es que lo que está en juego, también, son los peligros del propio reconocimiento. Dichos peligros pueden resumirse en el blanqueamiento del *Otro*, lo que E3 llama la atención en relación a la práctica ejercida por talleristas afrodescendientes y negros en instituciones de educación secundaria. Ese actuar puede conducir a reproducir la estructura establecida; en términos de Fanon (2011, 2015), esto no conduciría a combatir el racismo, sino a reproducir la misma estructura, y no se estaría luchando por la trascendencia.

La blanquitud y lo blanco: privilegios en instituciones de educación secundaria

Hay un silencio sobre el lugar que el blanco ocupa en las relaciones sociales [...] su papel en las desigualdades sociales no es reflexionado ni problematizado [...] hay un pacto narcisista, un acuerdo tácito entre los blancos de no reconocerse como parte absolutamente esencial en la permanencia de las desigualdades raciales.

Silva Bento, 2002, p. 26.

Os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos.

Diretrizes Curriculares (Brasil), 2004, p. 14 *apud* Frantz Fanon.

Un aspecto inicial, dos finalidades, un método. A diferencia de la negación y el (no) reconocimiento, la categoría *blanquitud* no es identificable explícitamente en los relatos de las personas entrevistadas; sin embargo, sí es reconocible de forma implícita en dichos relatos. Se considera que esa no identificación es parte de la negación y el silenciamiento que desde la propia blanquitud se ha ejercido en torno al racismo hacia la población afrodescendiente. De esta forma, se persiguen dos finalidades: analizar cómo la blanquitud es determinante en relación a la negación y el no reconocimiento del *Otro* en el sistema educativo secundario formal, y reflexionar sobre cómo dicha blanquitud no está definida exclusivamente por el color de la piel. El análisis se centra en las propias experiencias relatadas por los/as entrevistados/as. A partir de ellas se tienen en consideración algunos programas curriculares para la educación secundaria, así como también algunos libros didácticos para la asignatura Historia, ya que dichos documentos son abordados por las/os entrevistados/as.

Las respuestas de las personas entrevistadas sobre preguntas vinculadas a sus experiencias en relación al racismo en las instituciones educativas remiten a la esclavitud ejercida por los «señores» —blancos— hacia los africanos de múltiples grupos étnicos esclavizados en el período colonial. En otras palabras, el abordaje de la temática del racismo hacia las personas negras y afrodescendientes debe considerarse en relación con la esclavitud colonial, según relatan los/as entrevistados/as. Esos datos condujeron a focalizar esta parte en cómo los conocimientos,

relacionados a la esclavización de millones de africanos en el período colonial, pueden significar una forma de resignificación de la blanquitud en el presente y, por ende, también del racismo en las instituciones educativas.

Cabe realizar una salvedad de carácter ético. Se considera que el proceso esclavista es un tema sensible que puede generar dolores y sufrimientos en las personas afrodescendientes y negras, por lo que es pertinente abordarlo con suma precisión. Al mismo tiempo, como se afirmó recientemente, es un tema obligatorio si se pretende reflexionar sobre la injerencia de la blanquitud en el racismo como estructura en dominancia. Es obligatorio porque no se comprende el racismo actual si no es en relación con el período esclavista colonial.

Se entiende, por tanto, que la blanquitud en dichas instituciones tiene un *modus operandi* que se sustenta, principalmente, en la cuestión epistemológica, eje transversal de análisis en esta investigación. Se justifica así el título de esta parte del trabajo, ya que lo *blanco* refiere a la responsabilidad de los señores esclavistas (blancos) en el período colonial, con relación a la esclavización; es decir, remite al tiempo que Ricoeur denomina *tiempo de los acontecimientos realmente ocurridos* (RICOEUR, 1991). Y *blanquitud* refiere a las responsabilidades omitidas, en el presente, por la ideología del blanqueamiento con relación a dichos acontecimientos ocurridos (lo que el propio Ricoeur [1991] denomina *tiempo de las narraciones*, que relatan lo ocurrido en el pasado). De esta forma, la expresión «pero acá los esclavos tenían derechos»⁶² se posiciona en dicho tiempo de las narraciones.

Se interpreta, de las experiencias relatadas, que la blanquitud es una respuesta al porqué de la persistencia de la negación y el no reconocimiento del *Otro* en las instituciones de educación secundaria. Esto está en estrecha consonancia con la negación abordada en «Ubuntu» y los cuatro puntos que la estructuran —racialización, cuestión nacional, homogenización y desconocimiento—. Se entiende también que, según expresan las personas entrevistadas, interpelar la blanquitud sería un paso ineludible para cuestionar sus privilegios y, por ende, luchar contra el racismo.

En este sentido, dos aspectos se pueden remarcar según se dilucida de las entrevistas. Por un lado, la blanquitud no remite, únicamente, al color de la piel, sino que es oportuno entenderla en el plano de la conciencia, aunque sus consecuencias son concretas. En segundo lugar, los conocimientos que incluyen los programas curriculares del CES, principalmente en la asignatura de Historia, son un factor determinante en la reproducción de los privilegios de la blanquitud y, por ende, del racismo. Es pertinente, entonces, relacionar lo relatado por los/as entrevistados/as con lo que se entiende por *blanqueamiento* y *blanquitud*.

⁶²Narrado por E1 al recordar una actividad extracurricular en la cual participó como integrante de una organización civil, en un liceo ubicado en un barrio periférico de la ciudad de Montevideo, en setiembre de 2017. La expresión fue dicha en esa actividad por parte de una profesora (blanca) de historia.

«Pero acá los esclavos tenían derechos»: un mecanismo para mantener los privilegios

Blanqueamiento y *blanquitud* son conceptos diferentes pero interrelacionados. El blanqueamiento es,

una ideología que no es solo producida y reproducida por las élites blancas, sino también por los propios negros [...]. Además de causar la inferiorización, autonegación y la no aceptación del otro asemejado étnicamente, internaliza en las personas de piel clara una imagen negativa del negro [...], lo que las lleva a ver, en la mayoría de las veces, con indiferencia e insensibilidad la situación de penuria y su exterminio físico y cultural, atribuyéndole a ellos mismos las causas de esa situación. (DA SILVA, 2007, p. 97)

«Pero acá los esclavos tenían derechos», relatado por E1 con relación a lo expresado por una profesora de historia en un liceo de Montevideo, es entendido como una forma de atribuir culpa a la víctima, en este caso, el esclavizado. Es una manera de ver con «indiferencia e insensibilidad la situación de penuria el exterminio físico y cultural» de la población que fue esclavizada y de las personas afrodescendientes y negras en la actualidad. La ideología del blanqueamiento conduce, produce y reproduce la blanquitud. Silva Bento (2002) define este último concepto como «trazos de la identidad racial del blanco a partir de las ideas sobre el blanqueamiento». La blanquitud también genera miedos, pactos, silencios, negación del *Otro*, todo lo cual tiene como consecuencia lógica e inmediata la manutención de los privilegios de los propios blancos y la blanquitud. Blanqueamiento y blanquitud, entonces, mantienen una relación recíproca, uno conduce al otro.

Esta reproducción de los privilegios es abordada por Silva Bento (2002, p. 25), al afirmar que,

considerando (o quizá inventando) su grupo como padrón de referencia de toda una especie, la élite blanca hace una apropiación simbólica crucial que fortalece la autoestima y el autoconcepto del grupo blanco en detrimento de los demás. Y esa apropiación acaba legitimando su supremacía económica, política y social. (BENTO, 2002, p. 25)

Esa supremacía remarcada por Silva Bento (2002) nos permite reflexionar sobre otro aspecto con relación a la blanquitud: la construcción del *sujeto moderno*, es decir, lo contrario al *Otro*, lo que *es*. Bruch al referenciar a Bolívar Echeverría, profundiza esto, entendiendo a la blanquitud como,

consistencia identitaria pseudo-concreta que permite la creación de sentidos y llena la ausencia de concreción real de la identidad que caracteriza al mundo de la Modernidad capitalista. No se trata ya, simplemente, de una comprensión racial de las posiciones del individuo moderno en el terreno de la sociedad capitalista, sino de un concepto que trata más profundamente las determinaciones éticas, es decir, el comportamiento activo-práctico del individuo en el contexto de la Modernidad capitalista. Por otra parte, se trata de una estrategia estético-ética para hacer visible o soportable la catástrofe del mundo capitalista. Esto es, la completa aniquilación de la vida (el Ser Humano y su mundo) para satisfacer la muerte (el capital y el proceso de auto—valoración del valor). (ECHEVERRÍA *apud* BRUCH, 2010, p. 2)

Para Echeverría (2010), según Bruch, el sujeto moderno nace con el Iluminismo, y dicha construcción conduce a diferenciar al sujeto del otro, es decir, de lo que no es blanco y de lo otro — la naturaleza—. En definitiva, el sujeto es fruto del pensamiento cartesiano. El autor analiza la blanquitud a través de la estética y el arte en el mundo moderno. Concluye que la blanquitud excede el color de la piel. Es más compleja la relación, ya que se establece como un orden ético del mundo capitalista moderno. Esta lógica puede ser asociada al pensamiento fanoniano, ya que no es necesaria una piel blanca: solo basta con una conciencia blanca. Se trata, ante todo, de un comportamiento, de un *ethos* blanco. Es evidente que en esta perspectiva, la blanquitud se posiciona, en primera instancia, en el plano de la conciencia. Es por este motivo que *blanquitud* no es lo mismo que *blancura*, ya la blanquitud no remite únicamente al colorismo. A través de este argumento, el autor concluye que la civilización moderna es, esencialmente, racista, ya que su ética es blanca. Al igual que para Fanon (2011, 2015), para quien la estructura de poder es blanca.

«Pero acá los esclavos tenían derechos» es detallado por E1 de forma más específica al relatar lo siguiente,

Una profesora, por ejemplo, cuando dio su parte en la actividad en el liceo, su argumento fue hablar de los derechos de los esclavos: «Pero acá los esclavos tenían derechos» [...]. Ella es blanca, profesora de historia, y desde su lugar quería defender esa idea. ¿Qué estás defendiendo? Quería hablar de esclavitud y habló de los derechos de los esclavos. ¿No vas a hablar de otra cosa? Ella quería hablar del derecho a la vida que tenían, del derecho a la comida, de la comida que le daban. Quería hablar de esos aspectos, que en realidad es como para no hablar de lo importante (E1).

Ese relato posibilita entender la blanquitud en relación a dos aspectos: 1) los privilegios; 2) la relación colonialismo-colonialidad, la esclavitud y el capitalismo. En el primer caso, Schucman (2012) es nítida cuando afirma que,

la blanquitud es entendida como una construcción socio-histórica producida por la idea falaz de superioridad racial blanca, y que resulta, en las sociedades estructuradas por el racismo, en una posición en que los sujetos identificados como blancos adquieren privilegios simbólicos y materiales en relación a los no blancos (SCHUCMAN, 2012, p. 1)

Los privilegios de blanquitud en las instituciones educativas de nivel secundario, según se interpreta del reciente ejemplo citado por E1, se manifiestan a través de argumentos que niegan la responsabilidad de los blancos en la esclavitud colonial y de la blanquitud en los relatos actuales de dicha esclavitud. «Pero acá los esclavos tenían derechos» es un nítido ejemplo de ello.

En relación al segundo aspecto, en las consideraciones iniciales se afirma que el racismo hacia la población afrodescendiente debe ser entendido análogamente al colonialismo, la esclavitud moderna y el capitalismo como sistema-mundo. Esto fundamenta el subtítulo del referencial teórico, «1492: ¡presente!». Se afirma también que la raza fue y es uno de los primeros mecanismos de dominación global moderno (QUIJANO, 2011; FANON, 2015, 2011; MBEMBE, 2017). El encubrimiento del *Otro* (DUSSEL, 1992) está marcada por la raza en primera instancia (Quijano,

2011). Esto último determina jerarquías en el plano de la conciencia y en las relaciones intersubjetivas concretas. La blanquitud no refiere, solamente, al color de la piel, sino a una forma de pensar, sentir, ver y colocarse en el mundo, que responde a la ideología del blanqueamiento. Esto equivale a decir que la ideología del blanqueamiento y la blanquitud hacen del blanco, al igual que del negro, un ser socialmente racializado. Idea que se relaciona con lo expresado por Fanon (2015) al decir que «el racismo desfigura el rostro de la cultura que lo practica» (FANON, 2015, p. 41) y, por lo tanto, *desfigura* al negro, pero también al blanco. Esto posibilita entender la expresión «pero acá los esclavos tenían derechos» como fruto del racismo. Y entender la institución educativa, en la cual se realizó la actividad mencionada, inserta en una estructura determinada por la ideología del blanqueamiento.

Ahora bien, ¿por qué la expresión «pero acá los esclavos tenían derechos» se entiende como fruto del blanqueamiento? Dicho relato sobre la situación de las personas que fueron esclavizadas se considera parte de la ideología del blanqueamiento y la blanquitud por cuatro motivos. En primer lugar, focalizar la enseñanza de la esclavitud únicamente en los supuestos derechos que las personas esclavizadas tenían es una forma evidente de no asunción de las responsabilidades de los blancos y la blanquitud en ese proceso y sus consecuencias presentes.

En segundo lugar, por considerar la posibilidad de acceder a derechos en una situación de explotación deshumana. Cabe recordar que a partir de Durban (2001), diversos organismos internacionales asumieron la esclavitud como crimen de lesa humanidad, y desde el 2001 a la fecha, ha habido una proliferación de estudios académicos, citados en esta disertación, que demuestran cómo esa realidad pasada tiene consecuencias en el presente. Sin embargo, como se afirmó en las consideraciones iniciales diversos conocimientos producidos en el ámbito académico, en relación a la temática, no son apropiados en las instituciones de educación secundaria. Existe una tensión entre la producción universitaria, la producción intelectual de militantes —universitarios y no universitarios— y la institución educativa. Dicha tensión está atravesada con lo que se ha venido definiendo como *cuestión epistemológica*.

En tercer lugar, puede interpretarse que dicha afirmación fue establecida en comparación a otras realidades donde también se ejerció la esclavitud. De esta forma, la afirmación de Fanon (2015) con relación a que no es pertinente comparar distintas expresiones de racismos, puede aplicarse para el caso de la esclavitud moderna colonial. En otras palabras, no es oportuno comparar jerárquicamente las especificidades de la esclavización en los distintos espacios americanos, ya que todas remiten a la misma lógica y todas fueron cruelmente deshumanas.

En cuarto lugar, la conjugación del verbo *tener* en pasado —«tenían»— es una forma de posicionar el problema en el pasado, omitiendo sus consecuencias en el presente —la esclavitud fue abolida, no existen más esclavizados; por ende, se erradicó dicho problema—. Es pertinente no olvidar una de las principales características de la esclavización moderna colonial: fue una

esclavización racial y racista (MOORE, 2007). La raza —léase ahora ‘el color de la piel’— fue determinante, y sus consecuencias lo siguen siendo para las personas negras en la actualidad. La institución educativa secundaria, posicionando el abordaje de la esclavitud y sus consecuencias solamente en el pasado, ha contribuido a negar dicha realidad presente. Se puede afirmar que la institución educativa no establece dicha relación en los conocimientos por ella impartida. Al no establecer dicha relación, inmanentemente está reconfigurando la negación de asumir las responsabilidades de los blancos en el pasado y de la blanquitud en el presente.

De esta forma, se interpreta que los relatos de las personas entrevistadas, en términos generales, establecen que el racismo actual hacia la población negra y afrodescendiente es consecuencia de la esclavitud moderna —tanto en *tiempo de los acontecimientos* como en *tiempo de las narraciones*—. Lo que equivale a decir que se mantienen los privilegios; se mantienen como mecanismo racista.

En este sentido, E5 expresa que,

las desigualdades que afectan a la población afro en el continente tienen una raíz estructural, que es la implantación del racismo y lo que yo llamo la *inserción desde abajo* de la población negra una vez abolida la esclavitud, una esclavitud que se fundamentó ideológicamente con el racismo y su supervivencia y que ha perdurado hasta las épocas actuales como elemento central del imaginario colectivo [...]. Siempre ubiqué como elemento constitutivo del racismo y de la desigualdad racial el pasado esclavista [...], y en eso, el sistema educativo ha tenido gran responsabilidad (E5).

Esta idea de E5 puede relacionarse con lo que Mbembe (2017) establece como,

the history of the Atlantic slave trade, of the fundamental links between the creation of the plantation complex of the Americas and the constitution of modern Europe [...]. The chronology is never a stable one, for the present is shot through with the past, and the structures of labor, migration, surveillance, and capital in our contemporary world are presented here as deeply connected with and alarmingly close to older slaving and colonial orders. The history of slavery and colonialism constituted the term «Black» as the name «of the slave: man-of-metal, man-merchandise, man-of-money» (MBEMBE, 2017, p. 47).

Cabe considerar la responsabilidad otorgada por E5 al sistema educativo en esta realidad. Como establece el entrevistado, en una cita que se presentará más adelante, según su experiencia como profesor de historia en instituciones del CES, la representación estereotipada o la no representación de la población afro y sus múltiples aportes a la sociedad en los libros didácticos es uno de los principales factores de resignificación del racismo en las instituciones educativas.

Ahora bien, cabe realizar una salvedad. Según se interpreta de las experiencias relatadas por las personas entrevistadas, la relación del racismo con la esclavitud colonial no se da de forma similar a la relación establecida por la blanquitud. Silva Bento (2002) y Schucman (2012) permiten afirmar que el vínculo esclavitud-racismo establecido por la blanquitud y la ideología del blanqueamiento conduce a la exención de responsabilidades de los blancos y de la propia blanquitud en esa realidad. Se interpreta que «pero acá los esclavos tenían derechos» es una forma de negar la responsabilidad de los blancos en la esclavitud y de la blanquitud en el racismo actual y en la narrativa dela

esclavitud colonial. Es por dicho motivo que el racismo también —tal vez sin «también»— es un problema de los blancos.

Por su parte, las experiencias relatadas por las personas entrevistadas remiten a cómo se considera pertinente enseñar la relación esclavitud-racismo desde una óptica diferente. Esta apunta a que abolida la esclavitud en Uruguay, no hubo una reparación hacia dicha población, lo que condujo a la inevitable reproducción de las condiciones deshumanas del período anterior. Por otro lado, es reiteradamente remarcada en los relatos la necesidad de romper con la asociación *esclavitud = negro*. En este sentido, es pertinente buscar mecanismos que contribuyan a superar esa idea, la cual es por sí misma una manifestación racista. En definitiva, se interpreta de los relatos de las personas entrevistadas que la esclavitud es un proceso inacabado, que no solamente tuvo consecuencias en el pasado, sino que estas persisten en el presente.

Sin embargo, la institución educativa transcribe un relato que no acompaña lo relatado por las personas entrevistadas. Dicho relato es evidente a través del conocimiento contenido en los libros didácticos. Según describen los entrevistados, lo establecido en los libros didácticos se sustenta en el entendimiento de que la esclavitud es un fenómeno del pasado con consecuencias en el pasado, no comprendiéndose la persistencia de estas consecuencias en el presente. Las pasadas citas de E5 y E1 son un nítido ejemplo de ello. E1, haciendo referencia a la misma actividad extracurricular mencionada, respondía,

E: —Y según tu percepción, ¿cuál fue la receptibilidad de los alumnos y los profesores si había?

E1: —Sí, había profesores. Algunos estaban activos, otros no tanto. Dejaban que los chiquilines hicieran lo que quisieran. Hubo muchos que participaron. Lo que pasa es que yo me senté en un lugar privilegiado, porque siempre soy la que estoy dando mate; entonces te podés dar cuenta de un montón de cosas. Cosas que dicen, porque aparte, eran grupos grandes; juntamos a sesenta o más gurises. Era más o menos eso, porque eran tres clases en la mañana y en la tarde. Era mucha gente, entonces era mucho el murmullo. Yo estaba sentada atrás o adelante, y podía ver bastante la reacción. Los chiquilines, en realidad, fueron los que dijeron todo. Yo anotaba, no grababa, lo que decían los docentes y los propios chiquilines; fueron ellos los que participaron. Yo en una le dije a X, porque habló y dijo algo así como: «Imagínense a los africanos cuando tomaban el barco. Imagínense en África...». No recuerdo bien la frase, pero fue algo así como «qué iban a saber de navegación allá», una cosa así, fue. Entonces, no le iba a decir delante de los chiquilines. Terminó el taller y le dije: «¿Te das cuenta de que vos, diciendo esto, estás contribuyendo a naturalizar esa idea que ya está muy naturalizada en nosotros e inconscientemente la vamos diciendo? En realidad, África, como vos decís, es muy grande, y hay mucha gente que sabe mucho de navegación. Que nosotros no sepamos es otra cosa». En la mañana pasó eso y en la tarde ya lo quería corregir. Entonces, si vos querés contar la historia pero empezás a contarla desde el tráfico, desde la trata transatlántica y no hablás nada de África, es porque no sabés. Entonces ahí, inconscientemente, el racismo está actuando. (E1)

Es posible afirmar, según se interpreta de lo relatado por E1, que la blanquitud determina la forma como se imparten los conocimientos en relación a la historia de África propiamente, de las poblaciones afrodescendientes en América —entre ellas, Uruguay— y la esclavización de millones de personas de múltiples grupos étnicos africanos. Es evidente que este aspecto está vinculado con

el desconocimiento que se aborda en «Ubuntu» para analizar la negación. La expresión «imagínense a los africanos cuando tomaban el barco [...]». Qué iban a saber de navegación allá» es una forma de posicionarse ideológicamente en la blanquitud; trae implícita una idea de superioridad blanca en detrimento de lo que no lo es. Además de ser obvio que los africanos no *tomaban* el barco, sino que fueron obligados a subirse, fueron traídos; dicha expresión, según se entiende de lo expresado por E1, es una forma de esencializar —africanos en general— y posicionar el tema a partir de la trata, omitiendo lo precedente. «Qué iban a saber de navegación allá» es más evidente todavía, ya que es una expresión posicionada en el desconocimiento y la discriminación. De esta forma se intenta decir que dicho conocimiento impartido en las instituciones de educación secundaria con relación al tema es un componente medular del racismo, componente atravesado por la ideología del blanqueamiento.

Esta representación de África, de la esclavitud, de la población afrodescendiente y del racismo puede identificarse empíricamente en los libros didácticos, como es señalado por E5,

Se reprodujeron en un plano de libertad jurídica los mismos roles de ubicación social que en la época de la esclavitud, pero le agrego en el caso uruguayo la acción del sistema educativo en la reproducción de estereotipos, descalificantes o desvalorizantes de la población afrodescendiente. Siempre citaba el libro de Schurmann Pacheco y Coolighan

63

Sanguinetti, con el cual estudiaron generaciones y generaciones de uruguayos, en el cual se afirma que los afrodescendientes poco aportaron; se destacaban por su poco hábito de trabajo, y que, en todo caso, aportaron algo a la cultura y nada más. Es un párrafo en el cual se establece eso directamente. Es una síntesis brutal de la reproducción de un estereotipo descalificante, junto con la construcción del mito del Ansina cebador de mate, sirviente y, por lo tanto, de única utilidad. Esas dos representaciones: una imagen repetida mil veces, la de Ansina cebador de mate, y la otra, una conceptualización de cuál fue la presencia y el aporte del negro en la construcción nacional, en la que casi textualmente se dice que fue nulo, que no aportaron nada por su vagancia o por sus malos hábitos; son una síntesis de lo que el sistema educativo ha reproducido, generación tras generación [...]. Y esto se ha repetido desde el poder, desde el discurso oficial durante muchos años, y también desde el discurso intelectual. Gerardo Caetano lo ha destacado en el libro del bicentenario: nosotros, que no tenemos el problema negro, no tenemos el problema indígena, somos descendiente de los barcos europeos (E5).

Si bien es cierto que esta investigación no se focaliza en los programas curriculares, ni en el currículo practicado, ni en los manuales de estudio, es pertinente considerarlos porque son referenciados por algunas de las personas entrevistadas, como es el caso de E5. Los conocimientos establecidos en los programas curriculares y en los manuales de Historia permiten interpretar que lo expresado por E1 y E5 puede ser comprobado fácticamente.

Es importante entender tanto los programas curriculares como el currículo practicado y los libros y manuales de estudio insertos en una estructura determinada por relaciones de poder en la cual nada de lo establecido en ellos es casual. En el caso concreto de la temática aquí estudiada, según puede entenderse de lo relatado por E5, lo establecido en la mayoría de los manuales de

63 Mauricio Schurmann Pacheco; María Luisa Coolighan Sanguinetti. **Historia universal: Uruguay, América y Europa. Siglos XIX y XX.** Ediciones Monteverde: Montevideo, Uruguay, 1970.

Historia está inserto en una cultura racista, manifiesta a través de la negación y el no reconocimiento.

Un análisis detenido de los libros didácticos y manuales de estudio, como el determinado por Bittencourt (2008), entre otros, conduciría a considerar dos grupos de libros didácticos: unos, como soportes informativos que forman parte de la industria cultural; otros, como documentos. La diferencia consiste en que los primeros pertenecen a la industria cultural y son producidos específicamente para la institución escolar, mientras que los segundos, en cambio, son signos visuales o textuales producidos en una perspectiva diferente de los saberes de la disciplina escolar, pasando a ser utilizados posteriormente con finalidades didácticas. El libro didáctico es un objeto de múltiples facetas, y su elaboración y uso se compone de múltiples interferencias. Es una mercancía vinculada al mundo editorial y la industria cultural; es un soporte de conocimiento escolar; es un soporte de método pedagógico; es un vehículo de un sistema de valores, una ideología y una cultura determinada; es objeto de interés de las políticas educativas. Para su análisis, es preciso considerar los aspectos formales, los contenidos históricos escolares, los contenidos pedagógicos y las prácticas de lectura de dichos libros, es decir, el uso. Por tanto, hay que considerar el formato, la industria editorial, los autores/as, el diseño, la selección de textos, las imágenes, las actividades, los gráficos, los mecanismos de evaluación, la jerarquización de los conocimientos establecidos, los contenidos de dichos materiales y el alcance a nivel social-escolar-liceal que estos tienen (prácticas de lectura). Para el caso de los manuales de Historia, también es necesario considerar la relación con la producción historiográfica. No es finalidad de esta investigación realizar este tipo de análisis, pero sí es preciso remitir a algunos contenidos y ejemplos.

Según análisis realizado a once libros didácticos de Historia ⁶⁴, editados por tres editoriales diferentes en formato papel entre los años 2001 y 2017, es posible afirmar que, incluso en las publicaciones más recientes, se reproduce esa representación de la población afro, su historia y cultura. De esta forma, es acertado afirmar que lo relatado por E5 con relación al conocimiento establecido en los manuales de estudio es constatable empíricamente.

Es pertinente mencionar algunos ejemplos, con lo cual se intenta comprender que lo afirmado por E5 en relación al manual de Schurmann Pacheco y Coolighan Sanguinetti, publicado en la década de 1970, continúa siendo una práctica recurrente en la actualidad. Lo detallado aquí, por los fines de la investigación, no remite a las prácticas de lectura ni a los diversos usos de los manuales: simplemente a la representación establecida en relación a la esclavitud. En el manual de historia titulado *Historia: Mundo, América Latina y Uruguay, del Siglo XV al XIX*, editado por Santillana en 2011, correspondiente al programa curricular de segundo año del ciclo básico, en la página 102 se lee,

⁶⁴Presentado en apéndice V, para el cual se tuvo en consideración la técnica de análisis de libros didácticos definida por Bittencourt (2008).

Los esclavos fueron la principal fuerza de trabajo en las plantaciones tropicales del Caribe y Venezuela, pero también en las haciendas y los servicios domésticos de toda América. **A diferencia de los indios, se adaptaron al trato de los blancos**, aunque mantuvieron algunos elementos culturales propios [...]. **Un esclavo de plantación vivía miserablemente, y generalmente era maltratado por los capataces [...], pero si trabajaba en una hacienda o en una casa particular y su amo era un buen hombre, gozaba de ciertas comodidades, y tal vez sus hijos pudieran jugar con los de la familia** (negritos del autor) (SANTILLANA, 2011, p. 102).

Puede interpretarse de dicha representación que existe una supuesta jerarquización entre los diversos tipos de esclavitud, lo cual está en consonancia con lo establecido por la profesora de Historia en la actividad extracurricular relatada por E1: «pero acá los esclavos tenían derechos». Esos derechos estarían garantidos a través de la posibilidad de jugar con los hijos de los señores esclavistas, considerando, además, que estos podían ser buenos hombres. No se está cuestionando la bondad de esos hombres: se intenta transmitir la idea de que desde el referencial teórico adoptado en esta disertación, dicha representación posibilita argumentar a favor de la negación de la asunción de los privilegios de la blanquitud, lo cual constituye una manifestación racista.

Otro ejemplo lo brinda el manual *Historia: Mundo, América Latina y Uruguay, 1850-2000*, editado también por Santillana pero en 2009, correspondiente al programa curricular de tercer año del ciclo básico. En la página 8 se establece como actividad la lectura de un breve texto titulado «Para pensar juntos»; a través de él se intenta introducir la temática de la composición étnico-racial de América en el presente. Dicho texto establece: «**Millones de africanos llegaron a América [...], pero de todos los contingentes migratorios, el más numeroso y destacado fue el de los europeos que cruzaron el Atlántico**» (negrito del autor) (SANTILLANA, 2009, p. 8).

Diferentes aspectos deben ser considerados. En primer lugar, la idea de que los africanos llegaron y no fueron forzosamente traídos como esclavos. En segundo lugar, colocar dentro de la misma caracterización a personas africanas esclavizadas con personas europeas que emigraron para América. Dicha caracterización monolítica no considera las diferentes condiciones en las cuales fueron traídos unos y llegaron otros, así como tampoco el devenir de unos y otros a lo largo de la historia. Por último, la idea de que los europeos fueron los contingentes más destacados es explícitamente una postura racista.

Cabe considerar una diferencia en la perspectiva presentada por el manual titulado *El mundo moderno: Europa, América Latina y la Banda Oriental en los siglos XVI al XVIII*, editado por Monteverde en 2001. Dicho libro corresponde al programa curricular de segundo año de ciclo básico del plan de estudio del año 1996. En primer lugar, es el único de los manuales analizados que coloca la cuestión racial y el color de la piel como determinante en la estructura social colonial. Dicha perspectiva concuerda con lo establecido por el referencial teórico adoptado, el cual es enfático en considerar la relación entre esclavitud moderna, capitalismo, colonialismo y racismo. La postura epistemológica del manual marca una nítida diferencia en relación al resto. En la página 148 se afirma que *el negro en América fue introducido forzosamente*; a partir de dicha representación, el

sesgo con el cual es analizada la temática es diferente al resto de los manuales. De la misma forma, en la página 140, cuando se abordan los diferentes estratos sociales, se establece que «los blancos constituían un grupo privilegiado»; de esta forma, es claro el relacionamiento entre color de piel y estrato social (es decir, el color de piel es representado como determinante en la estructura social). Cuando se refiere a la estructura social colonial, se afirma que,

la sociedad hispano-americana se caracterizó por la diversidad de tipos humanos que la conformaron: blancos, indios, negros, mestizos. El blanco conquistador y colonizador como grupo dominante, aunque minoritario, modelará la sociedad, según sus intereses y mentalidad [...]. La sociedad fue relativamente abierta durante la conquista, pero se fue cerrando paulatinamente con la colonización, hasta convertirse en una organización rígidamente estratificada. Esta estratificación no solo se basó en la riqueza y poder político, sino también en el color de la piel y la fisionomía, la llamada *pigmentocracia*, dando origen a una organización piramidal en cuyo vértice se colocó la aristocracia blanca española, y en la base, la mayoría de la población, formada por los indios, los negros y los mestizos. Esta organización social dio muy poca cabida a la movilidad; de allí que algunos historiadores se refieren a los grupos con el nombre de *castas*, por ser grupos cerrados [...]. A pesar de esto, los grupos se unieron entre sí y el mestizaje fue la realidad social de América (MONTEVERDE, 2001, p. 148).

Es nítidamente identificable la raza (léase ‘color de piel’) como determinante en la estructura social. Sin embargo, en la misma página 148 se afirma que,

en general, las condiciones de los esclavos eran especialmente duras. Sometidos a controles muy rigurosos y con una alimentación insuficiente, el promedio de vida era de 28 años. A diferencia de la esclavitud antigua, *el negro en la América Hispánica tuvo algunos derechos: a la vida, al nombre, a ser bautizado, al matrimonio dentro de su grupo, a tener ahorros*. [Negritos del Libro Didáctico; Destacados nuestros.] (MONTEVERDE, 2001, p. 148).

Es recurrente la asociación de la esclavitud con los supuestos derechos que les eran garantidos a las personas esclavizadas, como lo manifiesta la expresión «pero acá los esclavos tenían derechos». Lo cual se comprende como una idea posicionada en la blanquitud y el racismo.

Por otro lado, pese a esta representación, que posiciona lo étnico y racial, en el manual de Historia correspondiente al tercer año del ciclo básico editado por la misma editorial (Monteverde) en el año 2001, en la página 143 se lee: «En la sociedad latinoamericana también se dio la integración de indios, mestizos y negros. Las diferencias sociales se dieron más por la riqueza lograda o la actividad económica desempeñada que por el origen étnico». Esta idea se posiciona en las condiciones materiales, sin problematizar que estas están, al mismo tiempo, determinadas por el origen étnico y racial. De esta forma, el manual trata el problema racial en EEUU, y cuando se posiciona en América Latina, a través del ítem «Integración social», afirma que la desigualdad no se debe al origen étnico. En otras palabras, son mencionados los principales problemas sociales de América Latina en el siglo XX y no se hace referencia al problema racial.

Por otro lado, la perspectiva con relación a la población esclavizada continúa posicionada estáticamente en el período esclavista, no considerando las consecuencias posteriores para dicha población, las cuales se mantienen hasta el presente (los datos cuantitativos del último censo de

población y vivienda (INE, 2011) así lo establecen). Se ingresa aquí en una discusión profunda y radical con relación a la narrativa historiográfica y su composición epistemológica e ideológica; sin embargo, no es posible profundizar en este aspecto por las dimensiones de esta disertación, aunque sí es importante mencionarlo.

Lo relevante en este punto es considerar que la expresión de la profesora: «pero acá los esclavos tenían derechos», no es una manifestación aislada; existe una estructura institucional que sustenta dicha idea. La blanquitud en los conocimientos implícitos en los manuales de historia analizados también se expresa a través de la organización y disposición de sus contenidos. En *Pensar la historia 3: Manual*, editado por Ideas en el año 1994, en todos sus capítulos es colocado en primera instancia y de forma acrítica Europa y después América, es decir, las repercusiones de lo que acontece *en y con* Europa en América; ejemplo de ello es el título del capítulo II, «La europeización del mundo: 1870-1914». De la misma forma, el capítulo III es titulado «Repercusiones de la crisis en América Latina». Se seleccionó este manual, que excede al recorte temporal establecido, porque es un fiel reflejo de la mayoría de los libros didácticos de Historia en todos los niveles, excepto aquellos destinados a la historia nacional o regional.

Antes de continuar con el análisis de lo relatado por las personas entrevistadas, cabe considerar que los manuales o libros didácticos son una herramienta de trabajo para los educadores. No son ni pretenden ser un material impuesto obligatoriamente a los docentes; por lo tanto, el tipo de uso, o el no uso de ellos, es responsabilidad exclusiva de los docentes y educadores. Es pertinente reiterar que la finalidad de esta disertación no es realizar un análisis de los manuales; estos son presentados aquí porque son recurrentemente citados por las personas entrevistadas. Si bien es cierto que la metodología de la entrevista comprensiva (KAUFMANN, 2013) no se propone comprobar empíricamente lo relatado por los entrevistados, igualmente dicha comprobación es factible. Es decir, lo relatado por las personas entrevistadas con relación a los manuales de historia es un hecho comprobable. Con esto interesa remarcar que uno de los mecanismos que posibilitaría otro tipo de abordaje de la temática es considerar los saberes y conocimientos producidos por diversas organizaciones civiles, así como por militantes autónomos. Algunos ejemplos han sido mencionados a lo largo de la disertación; otros se encuentran en apéndice.

Por su parte, los currículos, al decir de Laville (2011), se entienden como *guerras de trincheras*, guerras de historia en las cuales diversos intereses, de diferentes sectores sociales, están en juego. La disputa se da, principalmente, para definir los principios de la nacionalidad de un país y, por ende, las definiciones de las identidades culturales. Cuando las representaciones que tradicionalmente han caracterizado a la sociedad uruguaya —país europeizado, blanco, homogéneo— comienzan a ser cuestionadas por visiones de mundo de otros grupos étnico-raciales, la negación, el no reconocimiento y la blanquitud son los mecanismos de resignificación y reafirmación del *status quo* establecido por la propia blanquitud.

Esto brinda una respuesta posible a por qué la guía didáctica *Educación y Afrodescendencia* no está presente en las instituciones de educación secundaria y por qué los conocimientos sobre el racismo contenidos en los currículos todavía no integran los saberes de la experiencia de las personas afrodescendientes. Cabe considerar que la publicación de dicha guía fue subvencionada por el Estado; por lo tanto, el acceso por parte de las instituciones educativas públicas es gratuito. Sin embargo, no se encuentra en las instituciones y tampoco es conocida por los profesores y agentes educativos en general, a no ser por aquellos que tienen un compromiso militante.

En relación con los programas curriculares establecidos para la asignatura de Historia, no es posible constatar en ellos, como sí lo es en los libros didácticos, lo manifestado por algunos/as entrevistados/as. No es finalidad de esta investigación comprobar ni confrontar los datos producidos en las entrevistas con datos producidos a través de documentos escritos; pese a ello, se considera necesario realizar dicha salvedad. E2 manifiesta que los programas curriculares de Historia tienen implícitos conocimientos y representaciones en relación a la población afrodescendiente, la esclavitud y el racismo que conducen a una folclorización de la temática o su invisibilización.

En palabras de E2,

la incorporación en la currícula de la historia africana, más allá de la esclavitud, que bueno, era como algo que siempre estaba muy presente en los libros de Historia, pero además está muy folclorizado. Después todo el proceso colonial también, sin vincular realmente lo que fue la realidad de la población afrodescendiente con un imaginario que se creó, bueno, como que todo estaba muy bien (E2).

Se afirmó en «Ubuntu» que esto fue una constante en la producción historiográfica académica durante el siglo XX, aunque a partir de Durban (2001) la situación cambia. Se establece aquí que los libros didácticos también reproducen esa realidad. Ahora bien, lo afirmado por E2 no puede ser constatado en los programas curriculares del CES, a diferencia de lo establecido por E5 con relación a los manuales.

Se considera pertinente remarcar esto. Así como en «Tambolelé» se afirma que es oportuno considerar los avances que se han alcanzado en relación al reconocimiento, aquí es plausible tener presente la existencia de aspectos entendidos como positivos en el combate al racismo. Los propios currículos de historia establecen la posibilidad de un abordaje diferente. Para el segundo año de ciclo básico, el currículo de historia prescrito, en su unidad II, titulada «El escenario americano y la expansión europea», en su punto uno hace referencia a *los africanos, los lugares de origen, las culturas africanas, el tráfico de esclavos*. En relación al primer punto, *los africanos*, es posible afirmar que la consideración generalizada, sin distinción de grupos étnicos ni culturas, es, evidentemente, una forma de homogenización, como es detallado por E2. Sin embargo, los otros tres puntos posibilitan un análisis de la realidad de diversos grupos, pueblos, culturas, economías, organizaciones sociales, religiones y espacios geográficos africanos antes de la colonización, así como también abordar las responsabilidades de los blancos en la esclavitud. La colección *Historia*

general de África, así como el estudio de Moore (2007) citado en el referencial teórico sobre la realidad de la esclavitud antes de la esclavitud racial moderna ejercida por los europeos, pueden ser herramientas para este cometido. Uno de los tantos aspectos relevantes de esta obra (MOORE, 2007) es, por un lado, referir a la situación del basto y rico continente africano antes de la explotación europea. Se considera que este aspecto es de suma relevancia en la lucha contra los estereotipos raciales y en el combate al racismo por dos motivos: primero, comenzar a hablar de esclavitud moderna posicionándose a partir de la propia esclavitud es una forma de negar y silenciar lo precedente en el continente africano, constituyéndose esto como una manifestación racista en sí misma; segundo, reafirmar la idea de que la esclavitud moderna adquiere características propias y específicas.

Una de estas especificidades es, justamente, que la trata esclavista se hace a escala mundial y es la base del sistema-mundo capitalista. El capitalismo se funda, como sistema-mundo, en el tráfico y trabajo esclavo. Otra de las especificidades es la idea de que la violencia de los europeos sobre el resto de las poblaciones hizo posible la esclavización de millones de personas. Por otro lado, es diferente la sistemática y programada acción de retirar a las personas esclavizadas de su hábitat, de su grupo familiar, de su espacio, de su tierra, e intentar borrar definitivamente su identidad, intención que fue y es fuertemente resistida por parte de la población afrodescendiente en todo el mundo (la idea de *diáspora africana* posibilita entender, entre otros muchos elementos, dicha resistencia).

Todas estas especificidades conducen a afirmar que lo que existía en el continente africano antes de 1492 no puede ser denominado de la misma forma que la esclavitud ejercida por los europeos. Porque lo que allí existía no se constituyó como sistema-mundo, no pretendía borrar la identidad y no estaba marcado por el color de la piel. Se concluye, por ende, que la esclavitud a partir de 1492 —léase ‘moderna’—, a diferencia de los sistemas esclavistas precedentes, es una esclavitud racial y racista que se fundamenta, según las tesis analizadas por Moore (2007), en la violencia de los europeos esclavistas.

Para Fanon (2015), ese «triunfo» se debe al desarrollo técnico superior de un grupo sobre otros; es decir: la explotación de unos sobre otros es posible por el desarrollo técnico. El entrecomillado anterior remite a que, para el propio autor, es un grave mito ilusorio considerar esto como un triunfo, ya que el racismo también consigue desfigurar el rostro de la cultura que lo practica. El racismo también afecta negativamente a la considerada «raza superior».

De forma similar, El relata que,

si vos querés contar la historia en las instituciones, pero empezás a contarla desde el tráfico, desde la trata transatlántica y no hablás nada de África, porque no sabés, entonces ahí, inconscientemente, el racismo está actuando (E1).

Es evidente que concretar lo manifestado por E1 conllevaría a que también sean modificados los programas curriculares de la formación docente en Historia, ya que los conocimientos estipulados en los programas curriculares del profesorado de historia no se proponen formar a los futuros profesores en dicha perspectiva⁶⁵. En ellos, el tráfico esclavista y el trabajo esclavo son estipulados, solamente, para el período colonial en América; es decir, no se vincula dicha realidad a lo que hoy es Uruguay, y se posiciona el problema en el pasado, sin considerar sus consecuencias en el presente: el racismo. Además, es necesaria la capacitación docente, pero no de forma esporádica como se ha desarrollado en últimos años a través de la diplomatura sobre afrodescendencia y políticas públicas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UDELAR, el curso virtual Educación y Afrodescendencia del Plan Ceibal en el año 2017, o el curso ofrecido por la ANEP en el año 2013, sino que es imprescindible una estructura curricular que posibilite esto. Así como la formación de los profesores no contiene en sus programas curriculares conocimientos con relación a la historia africana y afrodescendiente, tampoco la UDELAR, única universidad pública del país, tiene una cátedra dedicada a estudios africanos ni afro-americanos. En definitiva, esta temática queda librada a la autonomía de la práctica docente y a la militancia de agentes educativos.

En relación con la autonomía docente, cabe volver a señalar un elemento que determinó esta investigación: la negación del CES a autorizar la utilización de datos producidos en instituciones del subsistema. Tras dicha negativa, no fue posible utilizar los datos producidos en diecisiete horas de observación de clase en tres instituciones de la ciudad de Montevideo. Estas tuvieron, justamente, ese cometido: analizar cómo los/as docentes de historia abordaban el tema de la esclavitud colonial y el racismo. Ese era el centro de análisis; sin embargo, no es posible detallarlo aquí por lo antes expuesto. En su lugar se optó por analizar la práctica desde fuera del salón de clase.

Se seleccionó, como ejemplo, el programa curricular para segundo año de ciclo básico, porque este abarca un recorte temporal que engloba la expansión europea, la colonización del resto de los continentes y la explotación esclavista ejercida por el blanco europeo, lo cual no significa que la esclavitud como proceso histórico y su enseñanza deban remitirse únicamente a dicho período. Es exactamente lo contrario: lo que se ha intentado establecer a lo largo de toda esta investigación es que las consecuencias de ese pasado no son solo pasadas, sino que repercuten en el presente. En este sentido, E2, refiriéndose a la enseñanza de la esclavitud en las instituciones de educación secundaria, define muy claramente lo que se intenta expresar, «como que la esclavitud fue algo de un momento de la historia y eso no tuvo causas ni consecuencias» (E2).

Lo manifestado por E2, pues, conduce a considerar que, tal vez, una posibilidad de afrontar dicha realidad en las instituciones de educación secundaria sea lo que Lino Gomes (2012) define como *descolonización curricular*. En palabras de la autora:

65Disponibles en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/118-historia>. Acceso: 23 de Mayo 2018.

un paradigma que no separe corporeidad, cognición, emoción, política y arte [...], que comprenda que no hay jerarquías entre los conocimientos, saberes y culturas, pero sí una historia de dominación, explotación y colonización que dio origen a un proceso de jerarquización de conocimientos, culturas y pueblos. (LINO GOMES, 2012, p. 102)

Esta propuesta epistemológica adquiere conexión con la idea explicitada por E2 y desarrollada de forma análoga a la cuestión epistemológica en «Tambolelé» y «Ubuntu», es decir, «nosotros también generamos conocimiento». El paradigma propuesto por Lino Gomes (2012) también encuentra consonancia con la definición de Ubuntu establecida por E1 en la primera cita de «Ubuntu».

Es oportuno entender lo establecido en los currículos como algo no casual, sino que responde a intereses de determinados grupos; y también, como algo no estático ni reproducido de forma pasiva. Apple (1999) es límpido en esto,

El suceso de las políticas del currículo exige la construcción consciente de alianzas entre el sistema escolar y las comunidades a las que él sirve. En ningún caso el impulso de estas políticas de currículo es generado desde arriba. Al contrario: movimientos de base de los grupos de profesores, de la comunidad de activistas sociales y tantos otros producen la fuerza para el cambio (APPLE, 1999, p. 65).

Aunque lo establecido en los currículos no es estático y su práctica no se reproduce pasivamente, según se interpreta de los relatos de E1, E2 y E5, persiste en las instituciones educativas de nivel secundario, a través de las prácticas docentes y los conocimientos por ellos/as impartidos, una representación de la esclavitud que continúa posicionando a la víctima —el esclavizado— en el centro. No se considera, de esta forma, la responsabilidad del victimario —el señor (blanco) esclavista—. Por su parte, *esclavo* es asociado a *negro*, lo cual es por sí misma una actitud racista. Por otro lado, el relato sobre la esclavitud en las instituciones de educación secundaria, según las experiencias de las personas entrevistadas, comienza y termina en el propio período esclavista y no se posiciona en la situación posterior a la abolición, otro mecanismo de ver el problema exclusivamente en el pasado.

Con relación a eso, otro aspecto que interesa destacar es el sentido que E1 otorga a la expresión de la profesora en la actividad liceal referida, es decir, «pero acá los esclavos tenían derechos». Apunta para no caer en esencialismos que idealicen *lo negro*. La entrevistada afirma,

Puede ser que hace seis o siete años, cuando empecé a hablar del tema en los liceos, mitificaba y quería mostrar que África era todo lo lindo, y que los españoles representaban todo lo malo. En mi cabeza tenía eso. Porque era mi proceso personal. Pero después fui madurando y diciendo: «no, acá no se trata de buenos y malos, hay cosas más profundas». No puede quedar como que los europeos eran todos los malos y los africanos eran todos los buenos. No se trata de eso tampoco [...]. Es lo que se le criticaba al término *matriz*. Matriz africana, matriz afro, eso deja a África en el centro y en el pasado. Entonces, bueno, es como que hay un origen, una esencia que ya no existe más. Lo mismo que te dicen de los indígenas. Bueno, acá sí había, pero hoy día no. El sistema hegemónico español vino y esta cultura se murió, parece joda [...]. Ya no se habla mucho de panafricanismo; es un concepto que quedó ahí, pero no se aplica mucho hoy día, porque remite mucho a una reivindicación propia, a la exaltación de las culturas africanas y también el África como un todo; entonces, después, eso se criticó porque es una forma de esencializar. Y cuando se habla de afro-céntrico o afro-referenciado, bueno, vamos a hablar de afro-referenciado,

porque si es afro-céntrico, colocás un centro. Pero te digo: en mi caso personal, tuve que pasar por lo afro-céntrico para ser afro-referenciado. Es un proceso (E1).

A través de este pasaje, la expresión «pero acá los esclavos tenían derechos» puede ser entendida desde otra perspectiva. La blanquitud opera como mecanismo de defensa hacia lo diferente, hacia el *Otro*, el cual, como es establecido por E5 en cita anterior, es visto como un problema. Ante el problema, la respuesta es omitirlo, negarlo. Como se afirma en uno de los epígrafes iniciales de esta parte, no se está concluyendo que los blancos de hoy tienen la responsabilidad por lo que sus antepasados hicieron. Pero sí tienen la responsabilidad de asumir y combatir los privilegios que contribuyen a reproducir la discriminación racial y el racismo, que es consecuencia de lo que los antepasados blancos hicieron. Es oportuno agregar que esto no se debe al hecho de que los privilegios sean usufrutuados por los blancos, el problema sería el mismo si fuesen usufrutuados por personas de otro color de piel, conciencia e ideología.

E1, en la última cita, ayuda a pensar que esto se debe a los privilegios en sí mismos. Usufructuar privilegios que contribuyen a reproducir el racismo es adoptar una actitud que, aunque sea inconsciente, es racista, y esto perjudica tanto a la víctima como al victimario. Si se considera lo expuesto por Fanon (2011, 2015), esto último debería corregirse; para el autor en una estructura racista, algunos son víctimas y otros victimarios. Pero los victimarios, al mismo tiempo, son víctimas. En otras palabras, todos son víctimas de relaciones neuróticas. El racismo provoca relaciones psíquicas enfermas, tanto en negros como en blancos. Es evidente que los privilegios son dispositivos de poder usufrutuados por los blancos y la blanquitud; sin embargo, se intenta analizar aquí que los privilegios de la blanquitud también afectan al blanco privilegiado. El problema no es el privilegio del blanco y el no privilegio del negro: el problema es el privilegio en sí.

Con la idea de que el problema es el privilegio en sí no se intenta negar que dichos privilegios son una realidad en el blanco; se intenta argumentar que no se trata de una transferencia de privilegios. Tampoco se trata de pasar los privilegios al negro, porque eso representaría una reproducción de la estructura vigente, es decir, del racismo. La crítica a la idea de matriz establecida por E1 ayuda a reflexionar sobre cómo la institución educativa puede contribuir a deconstruir dichos privilegios. Según se interpreta, dicha deconstrucción es oportuno que se centre en la crítica a los privilegios en sí y no en la transferencia de ellos.

En «Tambolelé» se apunta hacia los peligros del reconocimiento. Este es uno de dichos peligros. Este pasaje puede significar una síntesis totalizadora en sentido hegeliano. La transferencia de privilegios del blanco al negro significaría sintetizar a este último en lo blanco, es decir, blanquearlo. Porque los privilegios son una invención del blanco y la blanquitud, de la misma forma que lo blanco y lo negro son una invención del propio blanco. En la metáfora empleada por Fanon (2011) establecida en el epígrafe inicial de Tambolelé, significaría permitirle al negro que coma en la mesa del blanco, permitirle cambiar de modo de vida, pero no pasar de una vida a otra.

Trascender esa relación buenos vs malos, como es abordado por E1, es un paso ineludible en el combate al racismo. Es pertinente entender, entonces, que la blanquitud posibilita esa relación binaria y dicha dinámica de privilegios. El sistema educativo formal en Uruguay, a través de la industria editorial de libros didácticos y los programas curriculares, ha contribuido en la resignificación de dichos privilegios. «Pero acá los esclavos tenían derechos» es manifestado por una profesora de historia, es decir, una persona que se formó durante cuatro años en una institución pública y que ejerce la labor docente en uno de los barrios donde vive la mayor parte de la población afrodescendiente de Montevideo. Lo importante es no comprender dicha actitud de forma aislada, sino inmiscuida en una estructura racista. No se acusa a la docente de racismo, sino que se la considera parte de una estructura y una cultura racistas donde, al decir de Fanon (2015), la norma es ser racista.

En otro pasaje de la entrevista, E1 relata una experiencia con relación a una clase impartida por otra profesora de otra institución:

En el salón aparentemente eran todos blancos [...]. La profesora empezó a hablar y dijo: «Yo no tengo color». Entonces levanté la mano y le dije: «Pero usted tiene color, usted es blanca». Me respondió: «Bueno, pero esperá, porque vos te me estás adelantando». Pero claro, habiendo en el salón todas personas fenotípicamente blancas, es más fácil decir eso. Fenotípicamente blancas o no tanto, porque a nosotros nos han impuesto esa idea de que todos somos blancos. Decir que hay blancos y negros ya es racista; yo soy racista por ser parte de una sociedad racista. Es un sistema racializado que divide en blancos y negros [...]. Pero que no exista biológicamente. Si está en nuestras mentes, es porque existe en nuestra realidad (E1).

Como se ha detallado, blanco y negro son invenciones de una misma realidad: el colonialismo y la colonialidad, que han establecido relaciones racializadas. Dicha realidad ha generado también la ideología del blanqueamiento y la blanquitud. E.1 relata,

Yo le decía a los chiquilines del liceo en la actividad que existían viajeros que iban anotando y clasificando a las personas. Y eso es difícil comprenderlo [...]. Un profesor hace poco me decía: «Imagínate la cruce de un egipcio con un negro». Y yo le decía: «Pero ¿no te das cuenta de que no existe el negro como tal?» (E1).

En otro pasaje de la entrevista, y haciendo alusión a otra actividad en una institución escolar, relata E1:

El otro día le pregunté a los chiquilines: «¿Yo de qué color soy?». «¡Blanca!», me gritaron. «Ah, blanca. Y ¿de qué color es la túnica? Blanca. ¿Entonces?». Hay algo que nos metieron en la cabeza y no es así. Entonces, vamos a razonar por qué es así. Y que lo podemos cambiar es un proceso social. Es un aprendizaje, un hábito; por lo tanto, se puede modificar (E1).

Desde la idea «pero acá los esclavos tenían derechos», pasando por la experiencia vivenciada por E1 con la profesora, con el profesor de secundaria y con el estudiantado, es posible considerar que estas manifestaciones no son casos aislados ni particulares: responden a una ideología, que es definida como *blanqueamiento*. También es oportuno remarcar que para todos/as las personas entrevistadas, dicha realidad es combatible y cambiante. E.1 apunta a eso en el último

pasaje de la última cita. E4 responde en relación a la institución de educación secundaria donde trabajaba,

E: —¿Cómo percibís vos las relaciones entre los chiquilines, entre ellos mismos? ¿Percibís discriminación?, ¿qué tipo?, ¿de qué forma?

E1: —Sí, hay. Y se trabaja pila, acá. Se trabaja, por suerte; se está bastante alerta. Eso es lo que percibo. Si vos salís de una clase que pasó algo... Por ejemplo, el otro día pasó algo, que fue una falta de respeto hacia mí por parte de los chiquilines. Del lado de la adscripción actuaron enseguida [...]. Un chiquilín me dijo: «Hoy se vino con el pelo así». Fue algo totalmente mínimo, tampoco fue que me dijo nada fuerte (E4).

En este último caso, el acto de discriminación fue hacia los rasgos fisionómicos de la profesora, quien agrega que dicho acontecimiento no fue algo significativo para ella, personalmente, pero en relación con el relacionamiento entre los/as alumnos/as, la realidad es otra,

Por ejemplo, en el segundo año [...] utilizan mucho el término *negrear*. Se negrean; se dicen: «Negro, porque vos sos del cante». Se lo dicen en la forma del diálogo individual, en la relación individual entre ellos [...]. Empiezan como bromeando [...] y terminan mal (E4).

Este relato posibilita abordar la blanquitud en las instituciones educativas de nivel secundario desde otra perspectiva que no es a través de la cuestión epistemológica, sino en la relación color-estrato socioeconómico. El «negro, porque sos del cante»⁶⁶ no necesariamente remite al color de la piel, sino que se asocia lo negro con los menores índices de desarrollo económico, ya que esta es una realidad constatable en las personas que viven en los barrios más periféricos — donde se encuentra ubicado el liceo donde la profesora trabaja— de la ciudad (léase ‘cante’).

En este sentido, es oportuno referir sobre lo que Magnone (2017) denomina *dinámicas étnico-raciales en el espacio urbano de Montevideo*. Para el autor, la categoría *raza* adquiere doble significado. Por un lado, como categoría atribuida por los otros, actúa como forma de segregación; por otro lado, como categoría atribuida por sí mismos, contribuyendo a procesos de identificación colectiva, expresándose en la ciudad a través de territorializaciones étnico-raciales (MAGNONE, 2017, p. 1). Esto mismo puede ser contrastado con los resultados del último censo de población y vivienda (INE, 2011), el estudio de Cabella (2008) y de Cabella, Nathan, Tenenbaum (2013). Se puede afirmar, entonces, que la raza y el racismo inciden directamente en la conformación de territorios urbanos en Montevideo, lo que equivale a decir que dicha conformación es atravesada por procesos de racialización.

No es posible determinar cuál de los significados otorgados a la categoría *raza* por Magnone (2017) es el que aplica al caso de «negro, porque sos del cante». Para ello sería necesario realizar una investigación que tuviese entre sus técnicas de producción de datos la observación directa. Sin

66 Se entiende la expresión *cante* como una forma de alusión a lugares o barrios periféricos de la ciudad, lo cual puede comprenderse como sinónimo de asentamiento o villa.

embargo, como se detalló, esta posibilidad fue negada por el CES. Puede, sí, determinarse que cualquiera de las acepciones permite identificar la relación entre raza y condición socioeconómica.

Una vez más, es posible remitirse a los manuales de Historia para encontrar elementos que permiten argumentar a favor de lo relatado por E4. En el manual titulado *Historia, Prehistoria, Antigüedad y Edad Media*, editado por Santillana en 2014, correspondiente al programa curricular de historia para primer año del ciclo básico, en las páginas 64 y 65 se representa a los «privilegiados» y los «no privilegiados» de la civilización egipcia: los primeros son representados como blancos, y los segundos, como no blancos. Puede interpretarse en esta lógica que lo blanco es nítidamente identificado con el estrato socioeconómico considerado alto. Esto puede vincularse a la expresión «negro, porque sos del cante».

Por su parte, el manual titulado *El mundo moderno: Europa, América Latina y la Banda Oriental en los siglos XVI al XVIII*, editado por Monteverde en 2001, correspondiente al programa curricular de segundo año del ciclo básico del plan de estudio del año 1996, en la página 140, cuando se abordan los diferentes estratos sociales, se establece que «los blancos constituían un grupo privilegiado». De esta forma, a diferencia del resto de los manuales analizados, es claro el relacionamiento entre color de piel y estrato social; es decir, el color de la piel es representado como determinante en la estructura social. Una vez más puede asociarse esto con la expresión relatada por E4: «negro, porque sos del cante».

La relación entre raza y clase es abordada por autores como Mbembe (2017). Este permite analizar el vínculo raza-racismo-capitalismo-esclavitud-colonialismo y el nexo entre las categorías *raza* y *clase*. El autor aborda esa relación a través de la idea de *racial capitalism*, con la cual es posible afirmar que decir racismo conduce ineludiblemente a la esclavitud, el capitalismo y el colonialismo. La raza es definida como «image, form, surface, figure, and—especially—a structure of the imagination». Y el racismo, como un «site of a rupture, of effervescence and effusion is a way of “substituting what is with something else”, with another reality» (MBEMBE, 2017, p. 32). El autor afirma que el *Otro* es inventando, construido —en este caso, como negro— por parte del europeo blanco a medida que el trabajo esclavo transforma los minerales en oro. Con dicha metáfora, el autor analiza la relación entre el pasado y el presente del continente africano.

Otro autor africano —específicamente, de Cabo Verde—, Dos Anjos (2002), se refiere a esta relación para el caso brasilero. Él afirma que, como fruto de la esclavitud, el lugar que se ocupa en los medios de producción estuvo y está determinado por el color de la piel, lo que prescribirá la posibilidad de acceder a determinados bienes capitales y simbólicos. En definitiva, en sociedades latinoamericanas, el color de la piel determina el lugar que se ocupa en su división clasista. Para Fanon (2015), el acceso a la tecnología y los medios de producción es determinante en esta división, y ese acceso está, al mismo tiempo, determinado por la raza. Para este último, también, «en las

colonias, la infraestructura es igualmente una supra-estructura. La causa es consecuencia: se es rico porque se es blanco, se es blanco porque se es rico» (FANON, 2011, p. 34).

Para finalizar esta parte, es pertinente retomar la interrogante inicial respecto de *cómo la blanquitud es determinante en la negación y el no reconocimiento en las instituciones educativas*. La blanquitud no remite únicamente al color de la piel blanco, sino que también debe ser comprendida en el plano de la consciencia. Es evidente que la discriminación comienza por el color de la piel y pasa por los aspectos étnicos, con lo cual es posible argumentar a favor de la idea de que lo afrodescendiente también sufre dicho racismo. De esta forma, el racismo opera a través de las relaciones intersubjetivas y a nivel estructural e institucional. Sin embargo, lo que se pretendió establecer en esta parte fue que persiste un mecanismo de resignificación de la blanquitud que es mucho más complejo y, por ende, más difícil de identificar y combatir: la base epistemológica de los conocimientos impartidos en las instituciones educativas de nivel secundario, en particular, los vinculados a la asignatura de Historia, específicamente los relacionados al período esclavista. Es pertinente considerar, entonces, las relaciones raciales y sociales que dicha base epistemológica genera. Sin embargo, por los devenires que afrontó esta investigación, no fue posible profundizar en dichas relaciones, estableciéndose estas, de forma generalizada y a través de pocos ejemplos.

CONSIDERACIONES FINALES

Concluir este texto es una labor compleja y al mismo tiempo necesaria. Es compleja porque el diseño metodológico abordado, a través de la técnica de la entrevista comprensiva y la consideración de los saberes de las experiencias de las personas entrevistadas, es por sí mismo contradictorio. ¿Por qué? Porque como lo define Larrosa (2012), los *saberes de la experiencia* son únicos, finitos, personales, singulares, propios. Esto justifica la preferencia por el término *relato* y no por el de *identidad narrativa*. La dificultad de trabajar con ellos deriva, justamente, en que los trabajos científicos tienden a la generalización. De esta forma, se corren riesgos al «comprender» y vincular los saberes de la experiencia de cinco personas. Uno de esos peligros es la homogenización y universalización, con lo cual la experiencia en sí, como la define Larrosa (2012), desaparece. Sin embargo, se consideró pertinente afrontar dichos peligros e intentar relacionar, en su singularidad, cada una de las experiencias relatadas por los/as entrevistados/as. Esta consideración se sustentó en la imperiosidad de vislumbrar *puentes semánticos* (HONNETH, 2003) entre los relatos. Se considera que dichos puentes son mecanismos prácticos de combate al racismo en las instituciones educativas. Esta conclusión es compleja también porque la finalidad no es encontrar respuestas cerradas y estáticas a la pregunta problema, sino posibilitar reflexiones en torno a ella. Por su parte, la necesidad de establecer consideraciones finales al texto deriva de la imperiosidad por remarcar los puntos y aspectos más relevantes con relación a lo que se intentó transmitir.

El presupuesto del cual partió el trabajo nació de la interpretación realizada de los relatos de las personas entrevistadas. Además, puede ser complementado empíricamente en los programas curriculares de la asignatura de historia y en los manuales de estudio (principalmente de Historia), así como en la producción académica en relación a la temática, especialmente la elaborada desde Durban (2001) hasta el presente. Dicho presupuesto se define como la persistencia del racismo en las instituciones de educación secundaria. Se intentó reflexionar a lo largo del trabajo sobre cómo opera dicho racismo según los relatos de los/as educadores/as, y cómo estos/as elaboran mecanismos antirracistas, vinculando —no comprobando— dichos relatos con documentos escritos. Dicho presupuesto se sustenta en el argumento central de toda la disertación, es decir, que el *modus operandi* del racismo en las instituciones educativas excede el color de la piel —esto no significa que éste no sea determinante— y está determinado por la base epistemológica de los conocimientos enseñados. En otras palabras, lo que se enseña en la institución, principalmente vinculado a la asignatura de Historia y específicamente focalizado en el período esclavista colonial, posibilita la producción y resignificación del racismo.

Para abordar cómo opera dicho racismo y las posibilidades de su combate, el problema de investigación se estableció a través de la pregunta: «¿cómo los/as educadores/as afrodescendientes relatan sus experiencias en torno al racismo y su combate en instituciones educativas?» Por lo tanto,

cabe reiterar una vez más que se tuvo como finalidad primordial interpretar las experiencias relatadas por los/as entrevistados/as, objeto de estudio del presente trabajo, vinculando dichos relatos con documentos escritos.

Se discurre que el racismo, marcado por la negación y el no reconocimiento, es una manifestación resignificada *en y por* la blanquitud. La cual es considerada una forma de actuar, de pensar, de ver el mundo, de relacionarse con las personas, marcada por la ideología del blanqueamiento y que excede al determinismo establecido por el color de la piel. Es oportuno entender la blanquitud en el plano de la conciencia (e inconciencia).

En «Nyanza» se pretendió identificar diversos elementos intrínsecos a la blanquitud que están presentes en las instituciones educativas, según las experiencias relatadas por las personas entrevistadas. El primero de estos elementos remite al eje que estructuró todo el análisis: la base epistemológica de los conocimientos enseñados en las instituciones. En este caso, según relatan los/as educadores/as, los conocimientos establecidos en los programas curriculares, los manuales de estudio y los conocimientos impartidos por los profesores/as en cada una de las asignaturas resignifican una visión del mundo marcada por la blanquitud. A partir de esto, puede afirmarse que el tipo de sociedad propuesto y pretendido por la institución educativa corresponde con los intereses y privilegios de la blanquitud. El conocimiento escolar opera como mecanismo de manutención de privilegios detentados por los/as blancos/as y la blanquitud, lo que conduce a los estudiantes no blancos a deber blanquearse para alcanzar el éxito escolar. La institución se constituye como una industria de silenciamiento de las identidades no blancas.

De esta forma, los privilegios son elementos intrínsecos a la blanquitud, nítidamente denunciados por los educadores/as. Interesa remarcar que el problema de los privilegios son los privilegios en sí y no que estos sean usufructuados por los blancos. Al considerar lo relatado por los/as entrevistados/as, principalmente por E3 y E1, así como al interpretar a Fanon (2011, 2015), Schucman (2002) y Silva Bento (2012), se afirma que el problema son los privilegios en sí. Esto significa que no es pertinente un traspaso de estos, sino su erradicación. Porque, como se manifestó, estos resignifican al racismo al tiempo que le son taxativos. El combate al racismo es considerado un combate por transformar la estructura existente.

La blanquitud en las instituciones educativas también es identificada por las personas entrevistadas, a través de otro elemento que no está directamente vinculado a la base epistemológica de los conocimientos impartidos; este es la relación color de la piel —estrato socioeconómico. Esa relación es relatada por E4. El nexo entre negro y estrato socioeconómico —cante— está presente en las instituciones de educación secundaria, incluso en los centros educativos que se encuentran en los barrios considerados periféricos. Existe una racialización de los espacios urbanos que es reconocible en las instituciones educativas y en las relaciones entre los/as estudiantes dentro de dichas instituciones. Según E4, la extensión de las características del barrio donde viven los/as

alumnos/as es repetida y resignificada dentro de la institución. Con ello se puede afirmar que el argumento defendido por el referencial teórico aquí abordado, esto es, de que la raza determina a la clase social es identificable en las instituciones de educación secundaria en Montevideo.

El análisis sobre la blanquitud también conlleva a otro aspecto: la imperiosidad por interpelar a la propia blanquitud. Interpelar no significa juzgar ni ponerse en contra. Interpelar la blanquitud conduce a un ejercicio diferente en relación con la tradición en las ciencias sociales. Significa no tomar las experiencias del Otro, es decir, lo que no es —blanco—, y tornarlas experimentos. Se trata de considerar dichas experiencias como saberes en sí mismos. Sin embargo, también es imprescindible focalizar el análisis en lo que se considera *ser*, en lo que es; en este caso, *lo blanco*. El silenciamiento sobre sus responsabilidades en la situación actual de desigualdad de la población afrodescendiente y negra en Uruguay se constituye como un mecanismo de sustento del racismo. Desigualdades en todas las esferas, para los fines de esta investigación, en su invisibilidad, no representación ni reconocimiento en las instituciones educativas, principalmente, a través de los conocimientos impartidos —cuestión epistemológica—, específicamente, en torno al período colonial esclavista.

Es posible argumentar que existe una tensión y un no diálogo entre la producción de conocimientos con relación al racismo realizada por la academia universitaria, la militancia —universitaria y no universitaria— y la institución educativa. Esta última no ha incorporado diversos estudios e investigaciones en relación al racismo hacia la población afrodescendiente, realizado, principalmente, desde Durban (2001) al presente. Esta no incorporación es comprobada tanto en los relatos de las experiencias de las personas entrevistadas como en los programas curriculares y manuales de Historia. Se interpreta que esta no apropiación está atravesada por la ideología del blanqueamiento, que caracteriza a la institución educativa y conlleva al racismo. Se interpreta también que dicha no apropiación puede generar relaciones raciales y sociales que sustentan el racismo.

Es por este motivo que este trabajo intentó analizar el racismo sufrido por la población afrodescendiente en las instituciones educativas, a través de relatos de las propias personas afrodescendientes, pero considerando las responsabilidades —entiéndase ‘privilegios’— de la blanquitud en dicha realidad. Intentó ser un análisis del racismo hacia los afrodescendientes ejercido por la blanquitud, considerando para esto las experiencias de las propias personas afrodescendientes y negras como experiencias en sí mismas y no como experimentos. No intento ser, por tanto, un trabajo sobre la negritud ni la afrodescendencia, fue una investigación sobre el racismo y la blanquitud; asumiendo las responsabilidades de ésta en la producción del racismo.

El (no) reconocimiento fue analizado en «Tambolelé» junto con sus límites y peligros. El primero y más importante peligro es el blanqueamiento de la población afrodescendiente, su historia y su cultura. Este también está marcado, según se interpreta de lo relatado por las personas

entrevistadas, por la cuestión epistemológica de los conocimientos impartidos en la institución educativa, principalmente los vinculados a la asignatura de Historia. El más notorio de los límites del reconocimiento es, como lo establece la propia ley 19.122/2013, que no es un fin en sí mismo: es un medio para trascender la estructura racista en la cual está inserta la institución educativa; en definitiva, un medio de transformación cultural y social.

La ley 19122, fruto de la lucha del movimiento negro, le ofrece a la sociedad en su conjunto la posibilidad de repensar las relaciones raciales, étnicas y sociales. Si bien es real que desde la esfera estatal y como resultado de las imperiosas luchas de las organizaciones civiles se ha conseguido avanzar en dirección al reconocimiento de la población afrodescendiente, dicho reconocimiento todavía no es un hecho concreto en las instituciones de educación secundaria. Los relatos de las personas entrevistadas, como los estudios y datos presentados a lo largo de la disertación, posibilitan dicha afirmación.

Por otro lado, los peligros del reconocimiento devienen del hecho de que la construcción del *Otro* también es una invención de la blanquitud. Pese a que en el proceso histórico —al menos el de los movimientos negros de América Latina— esa imposición ha sido resignificada como elemento identitario, se apunta a lo que Mbembe (2017) denomina la construcción de un *sí mismo*, Es decir, no asumir la identidad de *Otro* que fue construida por el mismo *ser* como mecanismo de dominación. Las instituciones educativas, según manifiestan las personas entrevistadas, tienen un rol preponderante en esa construcción.

Como se afirmó, los peligros y límites del reconocimiento también están relacionados con la *cuestión epistemológica* abordada a lo largo de toda la disertación. Tanto Rorra *et al.* (2016) como Lino Gomes (2012) apuntan para el hecho de que no basta solamente con incorporar conocimientos que hablen sobre la historia, la cultura afrodescendiente y el racismo sobre ella ejercido: es necesario también que los y las protagonistas sean quienes hablen. Y no alcanza solo con esto, sino que también, hablen por sí mismos. En este sentido, Mbembe (2017), Tedla (1996), Fanon (2011, 2015), las Directrices Curriculares de Brasil (2004), E.1, todos ellos/as posibilitan entender qué significa hablar por sí mismo. A modo de ejemplo de lo relatado por los entrevistados, E5, con la expresión, *que el sistema educativo sea más amigable*, se posiciona a favor de dicho cometido.

Cabe considerar entonces que el problema del reconocimiento también es un problema de lenguaje. En este trabajo se adoptó como referencial teórico central la teoría poscolonial a través de autores como Fanon (2011, 2015), pero también fueron apropiados intelectuales del pensamiento descolonial, como Quijano (2011) y Lino Gomes (2012); y de los Estudios Culturales como Hall (1997, 2003, 2006). Esto se remarca porque dos de las diferencias entre la teoría poscolonial y los descoloniales es el relacionamiento con el marxismo, por un lado, y el lenguaje, por otro. Los primeros no abandonan el marxismo; los segundos sí. Y ese abandono conduce a una diferencia esencial, marcada por el lenguaje. La narrativa de los poscoloniales todavía continúa posicionando a

Europa en el centro, y a partir de allí se realizan las críticas al eurocentrismo y sus consecuencias. Sin embargo, los descoloniales intentan posicionar dicha crítica a partir de lo que no es Europa ni eurocentrado. Quijano (2011) es nítido en afirmar que *la raza nace con América*. Por su parte, para estos/as pensadores/as, el marxismo reproduce una narrativa epistemológica eurocentrada.

Entonces, ¿cuál es el vínculo del reconocimiento con el lenguaje? El lenguaje, entendido como constructor de realidades y formas de estructurar el pensamiento, es una determinante en la construcción de conocimientos sobre dichas realidades. En este sentido, los conocimientos a incorporar en las instituciones educativas deben tener en consideración algunos aspectos imprescindibles para que de hecho el reconocimiento sea una realidad. El primero de estos aspectos es la pertinencia de que estos sean afrodescendientes, lo que Valero (2015) denomina *afro-epistemologías*. El segundo aspecto está vinculado al anterior: estos conocimientos deben posibilitar que su propia incorporación en las instituciones educativas no sea un ítem o unidad en algunas asignaturas, sino que debe apostarse a la transversalización curricular; entiéndase esto como una política curricular que apunte a una mudanza estructural en el sistema educativo como un todo. Esto es lo que Lino Gomes (2012) denomina *descolonización curricular*, la cual se inserta en un proceso mayor, marcado por la descolonización del saber y del poder. Es a esto a lo que apuntan las Directrices Curriculares (2004) para el caso de Brasil. Se entiende que este fue uno de los puntos de confluencia de los relatos de las personas entrevistadas y está en estrecha consonancia con el argumento central de la disertación: la cuestión epistemológica.

Ahora bien, nada de esto es posible si el *modus operandi* del racismo en las instituciones educativas de Montevideo continúa siendo, como históricamente ha sido, la negación y la invisibilidad del *Otro*. Se decidió iniciar esta disertación con «Ubuntu», analizando, justamente, la negación y la invisibilidad por dos motivos. En primer lugar, porque fue un punto de confluencia entre los relatos de las personas entrevistadas: «somos invisibilizados en la institución». En segundo lugar, porque tal vez sea el problema más complejo a resolver en relación al racismo. Se afirma esto porque en relación a la negación y a la invisibilidad, los datos cuantitativos (INE, 2011) son explícitamente evidentes; sin embargo, esta negación continúa prevaleciendo. Dichos datos y fuentes permiten afirmar que existe la negación de ese *Otro* en la sociedad en general y las instituciones educativas en particular. El racismo en las instituciones educativas se da, principalmente —aunque no únicamente—, a través de la negación; es un racismo por invisibilidad. Esta opera a través del color de la piel; *nosotros no los vemos*, es un fiel ejemplo de ello. Pero también se da a través de la base epistemológica de los conocimientos enseñados, lo cual es más complejo de combatir.

Por dicho motivo, este estudio, se focalizó en la negación del *Otro*, específicamente, en el aspecto epistemológico de los conocimientos establecidos e impartidos en las instituciones educativas. El *Otro* es todo lo que no es blanco ni forma parte de la blanquitud; de esta forma,

recobra importancia la interrogante quién reconoce a quién. Esto no significa que sea la única manifestación de negación, ya que como permite afirmar la expresión, *nosotros no los vemos*; la invisibilidad física, marcada por el colorismo, también es una realidad en las instituciones educativas. En definitiva, puede concluirse que no solo *lo negro* es invisibilizado, sino también *lo afrodescendiente*; el problema es étnico-racial.

A diferencia de Brasil, no existe un mito similar al de la democracia racial porque parecería que no hay *Otro*; se ha intentado históricamente borrar al *Otro*. El mito en Uruguay está marcado por la *cuestión nacional* (Caetano, 1990), es decir, la idea de que el país es una sociedad homogénea, europeizada y blanca, en donde lo diferente a lo europeo y blanco no existe, o existió y fue eliminado. Por lo tanto, el proceso de blanqueamiento se da a través del mecanismo de la invisibilidad. La identidad nacional, en este sentido, se sustenta en la homogenización, fruto y causa de la racialización que estructura las relaciones sociales en el país.

Los problemas del reconocimiento marcados anteriormente están influenciados por la negación y la invisibilidad. Se intenta negar al *Otro* pero, al mismo tiempo, ese *Otro* no puede desaparecer. Levinas (1982) define esto como el *hay*; Fanon (2011) afirma que «cuando ya no hay esclavos, tampoco hay señores»; Sartre (:), por su lado, se refiere a la idea de *neurosis*. El intento de negación del *Otro* genera problemas psíquicos no solo en el negado, sino también en el negador. Es por este motivo que el racismo es un problema estructural: afecta tanto a la víctima como al victimario. En definitiva, el problema del racismo no solo es del *negro*, sino que es también, y tal vez principalmente, un problema del *blanco*; ambos han sido racializados.

Como puede percibirse, las tres categorías están interconectadas y atravesadas por la base epistemológica de los conocimientos impartidos en las instituciones educativas y las relaciones raciales y sociales que esta genera. Lo que se enseña y cómo se lo enseña, quién elabora ese conocimiento y a partir de qué base epistémica es uno de los principales mecanismos del racismo institucional, tal vez el más difícil de identificar y, por ende, de combatir. El problema es más profundo. En este sentido, es oportuno considerar lo establecido por las directrices curriculares para el caso de Brasil: «Más que la inclusión de nuevos contenidos, se exige que se repiensen relaciones étnico-raciales, sociales, pedagógicas, procedimientos de enseñanza» (DIRECTRICES, 2004, p. 17).

Cabe recordar que ese repensar relaciones étnico-raciales no pudo ser profundizado en esta investigación, principalmente, por la negativa del CES, estipulados al inicio. Ya que los datos de las observaciones de clase –en donde se analizó específicamente las relaciones entre estudiantes y estudiantes-profesores- no pudieron ser presentados. Limitante, problema y reflexión inconclusa, pero que queda abierta para futuras investigaciones.

Es oportuno entonces, ahondar en una respuesta tentativa a la pregunta problema de esta investigación: ¿cómo los/as educadores/as afrodescendientes relatan sus experiencias en torno al

racismo y su combate en instituciones educativas? **El racismo en las instituciones de educación secundaria en Uruguay, según se interpreta del relato de las personas entrevistadas, no solo es determinado por el color de la piel. También por una ideología de blanqueamiento identificable en los conocimientos enseñados en las instituciones educativas. Esto significa que la institución educativa en Uruguay sustenta el racismo; es decir, el racismo es estructural e institucional. Se considera que un mecanismo de combate al racismo son los saberes de las experiencias de personas afrodescendientes —militantes y no militantes— que vienen trabajando desde Durban (2001) hasta el presente en el ámbito educativo.**

Es oportuno finalizar este trabajo señalando algunas limitaciones y carencias, además de la ya referida, que la investigación presenta por motivos de extensión de tiempo, espacio y por desconocimiento del autor. En primer lugar, la no consideración del *género* como elemento de análisis del trabajo. Cuatro de las cinco personas entrevistadas son mujeres. Las tres profesoras que aceptaron que se realizasen observaciones en sus clases son mujeres. La mayoría de las directoras institucionales que aceptaron el ingreso y la observación de la institución en la cual trabajan, son mujeres. La mayoría de las personas con las cuales se realizaron conversaciones informales, son mujeres. La mayoría de las 35 personas a las que les fue enviado el cuestionario, son profesoras. El tribunal de evaluación del proyecto de cualificación y de la defensa de la disertación también está constituido por tres profesoras. La orientación de esta investigación fue realizada por una profesora. Por lo tanto, esta investigación tiene un fuerte componente femenino. Mantiene, de esta forma, una gran deuda con lo femenino por no haberlo abordado específicamente en el análisis, aspecto a profundizar en investigaciones futuras.

Otra limitante la constituye la relación *afrodescendiente-negro*. Si bien es cierto que desde las consideraciones iniciales de este trabajo y a lo largo de todo el análisis se intentó explicitar que son conceptos diferentes, aunque aquí son adoptados de forma conjunta debido a que el racismo es ejercido hacia ambos, se considera que sí es de suma importancia profundizar en esta diferenciación. *Afrodescendiente* remite a la ascendencia; está vinculado al componente étnico, la autodeclaración, es un concepto político, para el cual la categoría raza no necesariamente es determinante. En cambio, *negro* refiere al color de la piel y está asociado ineludiblemente a la idea de raza. Esa diferenciación es medular en el entendimiento de la discriminación racial y el racismo. Si bien es posible afirmar que en Uruguay el racismo es ejercido hacia los dos, es de suma relevancia profundizar en el análisis de por qué esto acontece y cuáles son esas diferencias, ya que el color de la piel continúa siendo determinante. En definitiva, dicho debate, en esta disertación, quedó inconcluso.

Por otro lado, se intentó manifestar a lo largo de todo el trabajo que no alcanza con focalizar el análisis del racismo solamente en la negritud o en las experiencias de las personas negras; es necesario interpelar a la blanquitud, sus privilegios y sus responsabilidades. Eso fue el epicentro de

toda la disertación. En definitiva, comprender que el problema del racismo es un problema de los blancos, y que desde Durban (2001) hasta el presente se constituye como una cuestión de políticas públicas, entre ellas, políticas educativas. Para esto se considera de suma relevancia un análisis que se posicione en las relaciones étnico-raciales dentro de las instituciones educativas. Como se detalló, esto no fue posible, en parte, por la propia negativa del CES. Si se entiende al racismo como un problema estructural y cultural, debe considerarse que la cultura no es estática ni fija: se resignifica en las relaciones raciales y sociales. Por lo tanto, las relaciones adquieren gran relevancia en el estudio y combate del racismo. Con la reflexión sobre las relaciones también se señala la imperiosidad de repensar qué escolarización y proyecto de sociedad se pretende; y la posibilidad —o no— de una institución educativa negra, en lo curricular y en la ascendencia racial.

La esclavitud como temática central para comprender el racismo actual se presenta como un desafío a profundizar en futuras investigaciones. Por un lado, es imprescindible comprender que es un tema sensible; por lo tanto, se debe ser exhaustivo en su análisis. Por otro lado, se considera que el conocimiento de dicho tema puede ser una herramienta en la lucha contra el racismo, lo que conduce a un quiebre en relación a la narrativa historiográfica y la enseñanza de la Historia. Las causas del racismo actual hacia la población negra y afrodescendiente hunden sus raíces en el período colonial esclavista. De esta forma, el tiempo histórico debe contemplar la relación pasado-presente.

La utilización de autoras y autores relevantes para el tema de investigación que no fueron presentados en este trabajo también se posiciona como uno de los desafíos futuros. Ejemplo de ello es la obra de Lino Gomes titulada *Movimiento negro educador* (2017), conocida por el autor en mayo del presente año, no consiguiendo incorporar sus aportes al análisis del tema. También la obra de Bernard Magubane titulada *Race and the construction of the dispensable other*, editado en 2007, recomendada por la profesora Petronilha Gonçalves. Por otro lado, Paulo Freire, con el concepto de *saberes de la experiencia* tratado en *Pedagogía de la esperanza*, el cual puede dialogar con el concepto de Larrosa (2012).

Por último, se considera necesario reafirmar nuevamente que, a diferencia de lo establecido en el epígrafe que abre las consideraciones iniciales, la presente investigación no fue una imposición. El tema sí existe; no fue por omisión de datos ni de fuentes, porque ellos también existen. Se considera que dicha idea es una nítida expresión posicionada en la blanquitud. Aunque, como se ha venido afirmando, la invisibilidad y el no reconocimiento son empíricamente comprobados en las instituciones educativas, esto no significa que no se esté avanzando en el combate al racismo. Tampoco significa que no se estén llevando a cabo actividades, talleres dentro y fuera de las instituciones educativas, organizados por docentes e instituciones, pero principalmente por activistas y organizaciones civiles. De esta forma, el tipo de estudio que se realizó consistió en un análisis por fuera de la institución educativa. Los resultados posibilitan

argumentar, por un lado, que existen en ella manifestaciones de racismo; por otro, que sí se están realizando actividades de combate al racismo. Los saberes de la experiencia de educadores/as afrodescendientes se constituyen como mecanismos de dicho combate. El reconocimiento de esto es un paso ineludible en ese caminar. Este trabajo se propuso contribuir a esa lucha.

APRENDÍ

De los hermanos de la tierra, el silencio como resistencia,

y la horizontal circularidad del Onkaiujmar.

De mi fraternidad, el ejemplo para hacer lo contrario.

De los supuestos apátridas, la sonrisa como existencia.

De las colegas, haber optado por un camino.

Del saber, el orgullo de los ancestros.

Del cuero y la madera, la belleza de la armonía.

De la clave, comunicarse para liberarse.

Del mito, la tristeza del engreimiento.

De la estructura, el límite del absurdo.

De los/as activistas,

el Ubuntu, el Sankofa y el saber preciso para la lucha.

(El autor)

REFERENCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. Ed. Thompson Learning, Brasil, ano (?).

ANDREW, George Reid. Había una vez una Nación Blanca. In. Periódico **La Diaria**, Montevideo, 2 de Setiembre de 2011. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2011/9/habia-una-vez-una-nacion-blanca/>. Acceso el 19 de Jun. de 2017.

ANTON, Danilo. **Nuestro Uruguay Pirí: descubriendo los velos de una historia racista**. Ed. Mundo Afro, Montevideo, 1993.

APPLE, Michel. A Política do Senso Comum: porque a Direita está vencendo. In: APPLE, Michel. **Conhecimento Oficial. A educação democrática em uma era Conservadora**. Ed. Vozes, Brasil, São Paulo, 1999.

AROCENA, Felipe. Uruguay: un país más diverso que su imaginación. Una interpretación a partir del censo del 2011. **Revista de Ciencias Sociales**, DS-FCS, v. 26, n. 33, Diciembre de 2013.

BARRÁN, José Pedro; NAHÚM, Benjamín. **Un diálogo difícil. 1903-1910**. Ed. Banda Oriental, Montevideo, 1981.

BARRÁN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Ed. Banda Oriental, Montevideo, 1997.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. Editora Unesp Fundação, São Paulo, 1976.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saberes escolares**. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, Brasil, 2008

BOSSI, Eclea. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. Ed. Companhia das Letras, São Paulo, Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **O que falar quer dizer. A economia das trocas linguísticas**. Editora Difel, Lisboa, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **El sentido práctico**. Ed. Siglo XXI, Argentina, Bs.As, 1991.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproducción**. Ed. Laia S.A, México D.F, 1996.

BORUCKI, Alex. **Escalvitud y Trabajo: un estudio sobre los afrodescendientes en la frontera uruguaya (1835-1855)**. Ed. Pulmón, Montevideo, 2004.

BORUCKI, Alex. Entre el aporte a la identidad nacional y la reivindicación de las minorías. Apuntes sobre los afrodescendientes y la esclavitud en la historiografía uruguaya. **Revista História Unisinos**, Brasil, p. 310-320, 2006.

BRAH, Avtar. **Cartografías de la Diáspora**. Identidades en cuestión. Ed. Traficantes de sueños, Madrid, 2011.

BRALICH, Jorge. **Breve Historia de la Educación Uruguaya**. Montevideo, 2012.

BRENA, Valentina. ¿Culinaria afrouruguaya? Saberes y sabores: entre la invisibilización y la codificación. **Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Época III. Vol. XXIII. Número 46, Colima, invierno, pp. 27-53, 2017.

BRUCH, Carlos. **Modernidad y blanquitud de Bolívar Echeverría**. Revista *Marxismo y Revolución*, 2010.

BUCHELI, M; CABELLA, W; GONZÁLEZ, C; PORZECANSKI, R; SANROMÁN, G. **¿Qué ves cuando me ves? Afrodescendientes y desigualdad étnico-racial en Uruguay**. Ed. FCS-UDELAR, Montevideo, 2011.

CABELLA, Wanda. Panorama de la Infancia y la Adolescencia en la población Afro-uruguaya. In: SCURO SOMA, Lucía. **Población Afrodescendiente y Desigualdades Étnico-Raciales en Uruguay**. Ed. PNUD, Uruguay, 2008.

CABELLA, Wanda; NATHAN, Mathías; TENENBAUM, Mariana. **Atlas socio-demográfico y de la desigualdad en Uruguay. La población afro-uruguaya en el censo de 2011**. Ed. Trilce, Montevideo, 2013.

CAETANO, Gerardo. **Notas para una revisión histórica sobre la Cuestión Nacional en Uruguay**. CLAEH, Montevideo, 1990.

CATAFESTO DE SOUZA, José Otávio. **Novos e antigos cenários das discussões sobre raça e etnia**. 2002. Disponible en: <file:///C:/Users/AcerUsuario/Downloads/ra%C3%A7a%20etnia,%202002extens%C3%A3o%20ufrgs.pdf>. Acceso el 17 de Jun. de 2017.

CHAGAS, K; STALLA, N. **Recuperando la Memoria. Afrodescendientes en la frontera uruguayo-brasileña a mediados del siglo XX**. Mastergraf, Montevideo, 2009.

CES-URUGUAY. Currículo Primer Año Ciclo Básico. Disponible en: <http://ces.edu.uy/>. Acceso en 23 de Marzo de 2017.

CES-URUGUAY. Currículo Segundo Año Ciclo Básico. Disponible en: <http://ces.edu.uy/>. Acceso en 23 de Marzo de 2017.

CES-URUGUAY. Currículo Tercer Año Ciclo Básico. Disponible en: <http://ces.edu.uy/>. Acceso en 23 de Marzo de 2017.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Ed. Autêntica, Brasil, 2007.

CONFERENCIA INTERNACIONAL CONTRA EL RACISMO, LA DISCRIMINACIÓN RACIAL, LA XENOFOBIA Y LAS FORMAS CONEXAS DE INTOLERANCIA. Durban,

Sudáfrica, 2001. Archivo disponible In:
http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf. Acceso en: 23 de Feb. de 2017.

CRISTIANO, Juan Carlos. **Raíces africanas em el Uruguay: un estudio sobre la identidad afro-uruguaya**. Tesis de Grado, UDELAR, Programa de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.

D'AMBROSIO, Leticia. Cuando el esqueleto humano reemplaza al bronce. Repensando las imágenes y los abordajes de la identidad nacional en la escuela. In. Romano, A. Bordoli, E. (orgs.). **Pensar la escuela como proyecto político pedagógico**. Ed. Psicolibros Waslala, Montevideo, 2009.

DA SILVA, Ana Célia. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. **Revista Memória e formação de professores** (on line), EDUFBA, Salvador de Bahía, p. 310, 2007.

DE LOS SANTOS, Sebastian. **Racismo en personas afrodescendientes adultas mayores de la ciudad de Durazno**. Tesis de Grado, UDELAR, 2016, Programa de Psicología, Facultad de Psicología.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. BRASIL/2004.

DOS ANJOS, José Carlos. **Os cientistas sociais e a questão racial**. 2002. Disponible en: <file:///C:/Users/AcerUsuario/Downloads/ra%C3%A7%C3%A3o%20etnia,%202002extens%C3%A3o%20ufrgs.pdf>. Acceso el 17 de Jun. de 2017.

DU BOIS, W.E.B. **As Almas da Gente Negra**. Ed. Nova Aguilar S.A, Rio de Janeiro, 1999.

DUSSEL, Enrique. **1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad**. Ed. Plural, La Paz, Bolivia, 1994.

ESTERMANN, Josef. Colonialidad, Descolonización e Interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. In. MORA, David. **Interculturalidad Crítica y Descolonización. Apuntes para el debate**. Convenio Andres Bello, Instituto Internacional de Integración, La Paz, Bolivia, 2009.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e modos de Lembrar e Contar. **Revista História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (8): 123-140, set. 2002.

FIGARI, Pedro. **Educación y Arte**. Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos Volumen 81, Montevideo, 1965.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Ed. Fondo de Cultura Económica, España, 2011.

FANON, Frantz. **Piel Negra, Máscaras Blanca**. Ed. Abraxas, Bs.As, 2011.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução Africana**. Livraria Sá Da Costa Editora, Lisboa, 2015.

FERNÁNDEZ RIELLI, Patricia. Resignificando cultura e identidade afro-uruguaya: interculturalidad en el Candombe. In: **Horizontes críticos sobre afrodescendencia em el Uruguay Contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia**. Montevideo, MIDES, 2016.

- FERREIRA, Luis. **El Movimiento Negro en Uruguay. 1988-1998. Una versión posible. Avances en Uruguay Post-Durban.** Ediciones Étnica-Mundo Afro, Montevideo, 2003.
- FERREIRA, Luis. Dimensiones afro-céntricas en la cultura performática uruguaya. In: GOLDMAN, Gustavo (comp.). **Cultura y sociedad afro-rioplatense.** Montevideo, Ed. Perro Andaluz, 2008.
- FLORIT, Héctor. Implicancia del racismo en el sistema educativo formal. In: **Primer Seminario sobre Racismo, Discriminación y Xenofobia. Un Programa de desarrollo para los Afroamericanos.** Montevideo, Agosto, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueología del saber.** Ed: Plaza, México, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso,** Tusquet editora, Bs.As, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Genealogía del Racismo.** Ed. Altamira, La Plata, Argentina, 2000.
- FREGA, Ana; et al. **Historia del Uruguay en el siglo XX [1890-2005].** Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 2009.
- FERGA, Ana; CHAGAS, Karla; MONTAÑO, Oscar; STALLA, Natalia. Breve Historia de los Afrodescendientes en Uruguay. In: SCURO SOMA, Lucía. **Población Afrodescendiente y Desigualdades Étnico-Raciales en Uruguay.** Ed. PNUD, Uruguay, 2008.
- GANDHI, Leela. **Postcolonial Theory. A critical Introduction.** Columbia University Press, New York, EE.UU, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Ed. Atlas, 4ºed, Brasil, 2004.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha. **Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.
- GONÇALVES E SILVA, Petronilha. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. Revista eletrônica de Educação, São Carlos, Brasil, v. 9, p. 161-188, 2015
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.M.A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). **Educação como prática da diferença.** Campinas: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Minas Gerais, Ed.UFMG, 2012.
- GORTÁZAR, Alejandro. ¿De qué color es la literatura (blanca) uruguaya. **Revista de la biblioteca nacional,** año 4, v.3, n.6-7, 2012. Disponible em: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/Ildefonso_Pereda_Valdes/lib/exe/fetch.php?media=gor_tazar_alejandro_-de_que_color_es_la_literatur_blanca_uruguaya_libre.pdf. Acceso: 9 de Junio de 2018.
- GRANDIROLI, Nicolás. **Egresados profesionales afrodescendientes: “humanizando” los procesos de adquisición de “capital humano”.** Tesis de Grado, UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Como trabalhar com “raça” em sociologia?** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan/jun 2003.

GUTIERREZ, Alicia. **Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu.** Tierra dentro ediciones, España, Madrid, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** Ed. Vértice, Paris, 2004.

HALL, Stuart. The local and the global. Globalisation and ethnicity. In: Mc Clintock, Anne/Mufti, Aamir/Shohat, Ella (eds.). **Dangerous Liaisons. Gender, Nation and Postcolonial Perspectives.** Mineapolis: University of Minnesota, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista educação e realidade**, Porto Alegre, p. 17-45, jul-dez. 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Brasil, DP&A editora, 2006.

HEGEL, G.W.F. **Fenomenología del Espíritu.** Ed. Fondo de Cultura Universitaria, México D.F, 2015.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **La invención de la tradición.** Ed. Critica, Barcelona, 2002.

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais.** Ed. Editora 34, São Paulo, Brasil, 2003.

INMUJERES-MIDES URUGUAY. **Educación y Afrodescendencia.** 2016. Disponible en: <file:///C:/Users/AcerUsuario/Desktop/Guia%20Didactica%20EDUCACION%20Y%20AFRODESCENDENCIA.pdf>. Acceso en: 13 de Jun. De 2016.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista comprensiva.** Uma guia para pesquisa de campo. Ed. Vozes, Sao Paulo, Tercera Edición, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 20-28, jan/fev/mar/abr., 2002.

LAVILLE, Christian. A Economia, a Religião, a Moral: novos terrenos das guerras de história escolar. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 173-190, jan./abr., 2011.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e Infinito.** Ed. Ediciones 70, Lisboa, Portugal, 1982.

LEWIS, Marvin. **Cultura y Literatura afro-uruguaya, Perspectivas Pos-coloniales.** Ed. Casa de la Cultura Afro-Uruguaya, Montevideo, 2011.

LEY 17.817/2004, URUGUAY. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9303633.htm>. Acceso en: 13 de Jun. De 2017.

- LEY 18.059/2006, URUGUAY. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1926013.htm>. Acceso en: 13 de Jun. de 2017.
- LEY 18.104/2007, URUGUAY. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp209458.htm>. Acceso en: 15 de Jun. de 2017.
- LEY 18.437/2008, URUGUAY. Disponible en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf. Acceso en 23 de Marzo de 2017.
- LEY 19.122/2013, URUGUAY. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4553873.htm>. Acceso en: 13 de Jun. De 2017.
- Ley 18.589/2009 URUGUAY. Disponible en: <https://docs.uruguay.justia.com/nacionales/leyes/ley-18589-sep-18-2009.pdf>. Acceso en: 5 de Junio de 2018.
- LEY 10.639/2003, BRASIL. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acceso en: 5 de Junio de 2018.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Editora Universitária São Francisco, Bragança Paulista/SP, 2004.
- MAGNONE, Valentin. **Dinámicas étnico-raciales en el espacio urbano de Montevideo**. XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-Udelar. Montevideo, 13, 14 y 15 de setiembre de 2017. Disponible en: http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wpcontent/uploads/2017/10/Din%C3%A1micas-%C3%A9tnico-raciales-en-el-espacio-urbano-de-Montevideo_Valent%C3%ADn-Magnonge.pdf. Acceso em: 9 de Junio de 2018.
- MARTINS, Pablo. Confluencias entre el pensamiento de Frantz Fanon y el de Paulo Freire. El surgimiento de la educación popular en el marco de la situación colonial. **Revista Educação**, Santa Maria, Brasil, v. 37, n.2, p. 241-256, mai-ago. 2012.
- MBEMBE, Achille. **Critique of the black reason**. Duke University Press, Inglaterra, Londres, 2017.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Dialogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017.
- MIDES. **Guía Didáctica Educación y Afrodescendencia**, 2016. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/ddhh/publicaciones/GuiaDidacticaEducacionyAfrodescendencia.pdf>. Acceso en: 9 de Junio de 2018.
- MIDES. **Quilombo. Afrodescendencia y Educación: Brechas en el Aula**, 2016. Disponible en: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/28441/1/quilombo_2014_-_documento_base.pdf. Acceso en 13 de Jun. De 2017.
- MIDES. **Tintas. Poetisas afrodescendientes**. MIDES, Montevideo, 2016.

- MONTAÑO, Óscar. **Umkhonto: La lanza negra. Historia del aporte negro-africano en la formación del Uruguay.** Ed. Rosebud Ediciones, Montevideo, 1997.
- MONTAÑO, Óscar. **Historia Afro-uruguaya.** Ed. Mastergraf, Montevideo, 2008.
- MOORE, Carlos. **O racismo a través da história: da antigüidade à modernidade.** Copyright 2007 @ Carlos Moore Weddwerburn, 2007.
- MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In Brandão, A. P (org.). Cadernos PENESB, Niteró, Brail, p. 15-35, 2004.
- NAHÚM, Benjamín et al. **Historia de la Educación Secundaria. 1935-2008.** Ed. ANEP, Montevideo, 2008.
- OLAZA, Mónica. Racismo y Acciones afirmativas en Uruguay. In. **X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales,** UDELAR, Montevideo, Set. 2011.
- OLAZA, Mónica. **Rompecabezas: Racismo a la uruguaya. Relatos afro-uruguayos.** Ed. Psicolibros, Montevideo, 2012.
- OLAZA, Mónica. Afrodescendientes y restauración democrática en el Uruguay. **Revista Ciencias Sociales, DS-FCS,** v 30, n 40, enero-junio 2017, pp. 63-82, 2017.
- PARDO, Ignacio. **Discursos, actores sociales y construcción identitaria: el caso de Mundo Afro.** Tesis de Grado, UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2002.
- PARODY, Viviana. Balances y Perspectivas de los estudios afrodescendientes en Uruguay. **Revista Tabula Rasa,** Bogotá, n. 27, pp 103-128, jul/dic., 2017.
- PICOTTI, Dina. **El negro en Argentina. Presencia y negación.** Editores de América Latina, Buenos Aires, 2001.
- PORZECANSKI, Teresa. **Nuevos imaginarios de la identidad uruguaya: neoindigenismo y ejemplaridad.** Ed. Taurus, Montevideo, 2005.
- PORZECANSKI, Rafael. **Raza y desempeño educativo en el Uruguay contemporáneo: un análisis de la brecha entre afrodescendientes y blancos.** In. III Congreso de la Asociación Latinoamericana de la Población, Córdoba, Argentina, 24-26 de Setiembre del 2008. Disponible en: [file:///C:/Users/AcerUsuario/Downloads/ALAP_2008_FINAL_67\(1\).pdf](file:///C:/Users/AcerUsuario/Downloads/ALAP_2008_FINAL_67(1).pdf). Acceso el 17 de Jun. de 2017.
- QUIJANO, Aníbal. Que tal raza! **Revista América Latina en movimiento,** n. 320, Agosto, 2011.
- REVISTA **Mundo Afro,** Rollo 801, Biblioteca Nacional Uruguay, Año I, n.º 3. 1988.
- RICOEUR, Paul. Miradas sobre el Tiempo. **Revista El correo de la Unesco,** España, v. 4, p. 11-16, abr. 1991.
- ROBERTS, Nicole. Añoranzas negras: la poesía negra uruguaya del siglo XX. **Revista Política y Cultura,** México, n. 22, Ene. 2004.
- RODRÍGUEZ, Romero. **Racismo y DD.HH en Uruguay.** Ed. Étnicas, Montevideo, 2003.

- RORRA, Óscar. **La escuela racializada y sus impactos em subjetivos en las niñas y niños afro-uruguayos**. Tesis de Maestría em Derechos de Infancia y Políticas Públicas, UDELAR, Secretaría Académica de Grado, Formación Permanente y Posgrado, 2016.
- RORRA, Óscar *et al.* Abordajes interseccionales em la construcción de políticas públicas. In: **Horizontes críticos sobre afrodescendencia em el Uruguay Contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia**. Montevideo, MIDES, 2016.
- SALES, Júnia Pereira. Diálogo sobre o exercício da docência. Recepção das leis 10.639/003 e 11.645/08. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011.
- SANDE, Sandra. **El candombe: un juego de identidades**. Tesis de Grado, UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2007.
- SANGUINETTI, Martina. **Afrodescendientes em Montevideo y Salvador de Bahía: cultura de resistencia em la calle**. Montevideo, UDELAR, 2016. Tesis de Grado, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
- SARMENTO, Manuel. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, N; PINTO DE CARVALHO, M; VILELA, R (Org.). **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 -179). Rio de Janeiro, Ed. Lamparina (2ª edição), 2011.
- SARTRE, Jean-Paul. **El Ser y la Nada**. España, (sin año y editorial), Disponible en: <https://elartedepreguntar.files.wordpress.com/2009/06/sartre-jean-paul-el-ser-y-la-nada.pdf>. Acceso en: 9 de Junio de 2018.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquismo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese de Doutorado, USP, 2012.
- SCHURMANN PACHECO, M; COOLIGHAN SANGUINETTI, M. L. **Historia universal: Uruguay, América y Europa. Siglos XIX y XX**. Ediciones Monteverde: Montevideo, Uruguay, 1970.
- SCURO SOMMA, Lucía; et al. **Población afro-descendiente y desigualdades étnico- raciales em Uruguay**. Montevideo, PNUD, 2003.
- SILVA BENTO, María Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras)**, Ed. Vozes, Río de Janeiro, Petrópolis, 2002.
- TEDLA, Elleni. **Sankofa: African Thought and Education**. Studies in African and African American Culture, Vol. 11, New York, 1995-1996.
- TENENBAUM, Mariana. **Desarrollo humano de minorías culturales em Uruguay: una mirada de los afrodescendientes y los judíos desde las libertades culturales**. Tesis de Grado, UDELAR, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2011.
- UNESCO-MUNDO AFRO. **Afrodescendientes em América Latina y el Caribe**, 2006. Disponible en: file:///C:/Users/AcerUsuario/Downloads/17_manual_de_los_afrodescendientes.pdf. Acceso en: 13 de Jun. 2017.

UNESCO. **Invertir en la diversidad cultural y en el diálogo intercultural**. 2009. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>. Acceso el 17 de Jun. 2017.

VALERO, Silvia. Afro-epistemología y sensibilización en las narrativas históricas afrodescendientes Del Siglo XXI. In. **Identidades políticas en tiempos de afrodescendencia: auto-identificación, ancestralidad, visibilidad y derechos**. Ed: Corregidos. Bs. As. 2015.

VERA, Natalia. **Discriminación racial e identidad. La experiencia de generaciones recientes de afrodescendientes en Uruguay**. Tesis de Grado, UDELAR, 2008, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.

APÉNDICES

I. Datos de las personas entrevistadas

Las personas entrevistadas tienen dos aspectos en común: se autodeclaran negros y afrodescendientes; y son educadores/as. La actividad ejercida por ellos/as en las instituciones educativas y fuera de ellas oscila entre: dar clase en sala de aula; la confección de materiales didácticos; la realización de talleres; la aplicación de actividades extracurriculares; y la confección e implementación de políticas públicas destinadas a la población afrodescendiente. De esta forma, E.1, es una estudiante avanzada de antropología, milita en la organización civil Triangulación Kultural desde el año 2008. Practica la religión Umbanda y el candombe. Realiza actividades y talleres vinculadas a la afrodescendencia y el racismo en escuelas, liceos y UTU del todo el país. Ha participado, además, de talleres y actividades en Francia. En la actualidad integra la comisión sobre afrodescendencia. E.2 realizó estudios terciarios en el área de las ciencias sociales, milita desde su adolescencia en organizaciones civiles. Fue integrante de Organización Mundo Afro (OMA), participó, como militante, de la delegación uruguaya que representó al país en las conferencias de Durban (2001). Ha participado en la elaboración y confección de materiales didácticos sobre educación y afrodescendencia como por ejemplo el manual titulado *Guía didáctica: Educación y Afrodescendencia* (2016). Además, ha realizado talleres en instituciones educativas en torno al racismo, discriminación, género y afrodescendencia. E.3 se desempeña, desde hace dos años, como bibliotecaria en una UTU de un barrio periférico de la ciudad de Montevideo. Ha integrado organizaciones civiles como Organización Mundo Afro (OMA), aunque en la actualidad no se define como militante. Trabajó como artesana en un grupo de mujeres afrodescendientes. E.4 es estudiante avanzada del profesorado de educación musical en el Instituto de Profesores Artiga (IPA). Trabaja como profesora de ECA y Educación Musical en liceos de la periferia montevideana. En la actualidad no se define como militante, aunque ha integrado diversas organizaciones como la Casa de la Cultura Afro-uruguaya. Participa de talleres de toque y danza del candombe en instituciones educativas y fuera de ellas. E.5 es co-fundador y actual director de la Casa de la Cultura Afro-uruguaya (CCA). Es militante civil y político, además de ser representante político del Frente Amplio. Ha sido diputado nacional por el Frente Amplio y ha ocupado cargos en el gobierno, fue uno de los promotores de la ley 18,059/2006 que declara el día nacional del candombe, la cultura afro-uruguaya y la equidad racial. Es profesor de Historia, egresado por el IPA y ha realizado investigaciones en relación a la representación de la población afro en la historiografía nacional, así como en los libros didácticos.

II. Producción sobre el tema desde el 2001 al presente (no referenciada en el cuerpo de la Disertación)

Autor-a	Título	Editorial	Año	Ciudad
Pera, Pablo	Negro Viñas. Biografía	Trilce	2005	Montevideo
Andrew, Geroge	Afro-Latin America. 1800-2000	Oxford University Press	2004	New York
Lewis, Marvin	Afro-Uruguayan Literature: Pos-Colonial Perspective	Bucknell University	2003	Londres
Goldman, Gustavo	Candombe. Salve Baltazar: las fiestas de reyes	Perro Andaluz	2004	Montevideo
Montaño, Óscar	Yeninyanza: Umkhonto II. Historia de los Afro-Uruguayos	Mundo Afro	2001	Montevideo
Porzekanski, Teresa	Historia de Exclusión: Afrodescendientes em el Uruguay	Linardi y Riso	2006	Montevideo
Rodríguez, Romero	Mbundo Malungo a mundela: Historia del Movimiento Afro-Uruguayo	Rosebud	2006	Montevideo
Borucki, Alex	Esclavitud y Trabajo: un estudio sobre los afrodescendientes	Pulmón	2004	Montevideo
Rodríguez, Romero	Racismo y DD.HH en Uruguay	Étnicas	2003	Montevideo
González y San Román	Movilidad integracional y raza em el Uruguay		2010	Montevideo
Olaza, Mónica	Afrodescendientes en Uruguay: Debate sobre políticas de acciones afirmativas	Doble Clic	2017	Montevideo
Acosta, Luisa et al	Tinta: poetas afrodescendientes	MIDES	2016	Montevideo
Andrade, Susana	Mina Kumba y otros encantos negros	Rumbo	2010	Montevideo
D'Ambrosio	Entre el bronce y el tambor: mitos y narrativas identitarias de la Nación en la escuela uruguaya	UDELAR-CSIC	2016	Montevideo
Klein, Fernando	Nuestro pasado Afro	Bando Oriental	2016	Montevideo
Borucki, Alex	From shipmates to soldier: emerging black identities in the Rio de las Plata	Albuquerque University Press	2015	México
Burgueño, María	Mario Rufino Méndez: la caricatura política en nuestra Raza	BIBNA	2015	Montevideo
Kandome, Nestor	Colonos Canarios y Negros esclavos em el origen del Estado Oriental del Uruguay (1830-1852)	Torre del Vigía	2015	Montevideo
Borrás, Victor	Atlas socio-demográfico y de la desigualdad em el Uruguay	Trilce	2013	Montevideo
Brow, Danielle	Memoria viva: historias de mujeres afrodescendientes del Cono Sur	Linardi y Riso	2013	Montevideo
Cabella, Nathan	Iguales y Diferentes	IMPO	2013	Montevideo
Laviña, Pamela	Triunfadores: negros profesionales em Uruguay	PSICO-Libros Universitario	2013	Montevideo
Mizanga, Mujeres Afro	Hilando fino: agenda política de las mujeres afro-uruguayas		2013	Montevideo
Palermo, Eduardo	Tierra Esclavizada: el norte uruguayo em la primera mitad del siglo XIX	Tierra Adentro	2013	Montevideo
Bracco, Roberto	Esclavitud Afrodescendencia em Uruguay: una mirada desde la antropología	UDELAR-FHCE	2012	Montevideo
Cheda, Raúl	Castas y Esclavos em el ochocientos. Las Piedras. 1778-1826.		2012	Canelones
Echevarren, Roberto	Las aventuras de la negra Lola	HUM	2012	Montevideo
Monegal, José	La recete del negro Atenas y otros cuentos	Banda Oriental	2012	Montevideo
Olaza, Mónica	Rompecabezas. Racismo a la uruguaya: relatos afro-uruguayos	Psicolibros	2012	Montevideo
Picotti, Dina	Sitios de memoria y culturas vivas de los afrodescendientes em Argentina, Paraguay y Uruguay	UNESCO	2012	Montevideo
Ramírez, Tania	Ciudadanía afrodescendiente	MIDES	2012	Montevideo
Saavedra, Enrique et al	Trabajo infantil em niños, niñas y adolescentes afrodescendientes em Uruguay	Gurises Unidos	2012	Montevideo
Andrew, Geroge	Negros em la Nación Blanca: Historia de los Afro-uruguayos	Linardi y Risso	2011	Montevideo
Barboza, Nestor	La Negra Pancha		2010	Montevideo
Borucki, Alex	Negros de la Patria: los afrodescendientes em la lucha por la Independencia em el antiguo virreinato		2010	Montevideo
Coll, Magdalena	El habla de los esclavos africanos y sus descendientes em Montevideo em los siglos XVIII y XIX	Banda Oriental	2010	Montevideo
Scuro, Lucía et al	La población afrodescendiente em Uruguay desde una perspectiva de género	INMUJERES	2010	Montevideo
Borucki, Alex	Abolicionismo y Tráfico de esclavos em Montevideo tras la fundación Republicana (1829-1853)	UDELAR-FHCE	2009	Montevideo
Chagas, Stalla	Recuperando la memoria: afrodescendientes em la frontera uruguayo-brasilera a mediados del siglo XX	El Autor	2009	Montevideo
Olaza, Mónica	Ayer y Hoy: afro-uruguayos y tradición oral	Trilce	2009	Montevideo
Ortuño, Sergio	El tambor y sus voces	Rumbo	2009	Montevideo
Varese, Juan	Estampas del candombe. Candombe vignettes	Del Sur	2009	Montevideo
Gortazar, Alejandro	Jacinto Ventura de Molina: antología de manuscritos (1817-1837)	UDELAR-FHCE	2008	Montevideo
Montaño, Óscar	Historia Afro-uruguaya	El Autor	2008	Montevideo
Olaza, Mónica	La cultura afro-uruguaya: una expresión del multiculturalismo emergente de la relación global-local	Acá Ediciones	2008	Montevideo
Silva, Mario	Afro-uruguayos: visibilidad estadística para los cambios	MEC-DDHH	2008	Montevideo
Gortazar, Alejandro	El licenciado negro: Jacinto Ventura de Molina	Trilce	2007	Montevideo
Porzekanski, Tereza	Historias de exclusión: afrodescendientes em el Uruguay	Linardi y Risso	2006	Montevideo
Caula, Nelson	Artigas y Nemonaré	Rosebud	2004	Montevideo
Gularte, Washington	El Candombe	Alcance	2004	Porto Alegre
Ferreira, Luis	Movimiento Negro em el Uruguay 1988-1998. Una versión posible	Étnicas	2003	Montevideo
Da Luz, Alejandrina	Los conventillos del Barrio Sur y Palermo: mucho más que casas de inquilinato	O Dos	2001	Montevideo
Goldstein, Eduardo	La Discriminación racial por origen nacional y étnia em las relaciones laborales	UDELAR-FD		Montevideo
Parody, Viviana	Balances y Perspectivas de los estudios afrodescendientes em Uruguay	UAEM	2017	Colombia
Cristiano, Juan Carlos	Raíces africanas em Uruguay	UDELAR-FCS	2008	Montevideo
Faget, Gustavo	La Historia de África em las aulas: currículo y reconocimiento	MIDES	2016	Montevideo

**III. Producción sobre el tema antes del 2001 (no referenciado en el texto de la
Disertación)**

Autor-a	Título	Editorial	Ciudad	Año
De Maria, Isidoro; Rossi, V.	Cantos y bailes negros	Enciclopedia uruguaya	Montevideo	
Pedemonte, Juan Carlos	Hombres con dueños. Crónicas de la esclavitud en el Uruguay	Independencia	Montevideo	1943
Rossi, Vcente	El negro rioplatense y otros ensayos	García y Cía.	Montevideo	1937
Rossi, Vicente	Cosas de negros. Los orígenes del Tango y otros aportes al folklore rioplatense	Imprenta Argentina	Cordoba	1926
Santos, Beatriz	La herencia cultural africana em las Americas	Eppal	Montevideo	1998
Carambula, Ruben	Negro y Tambor. Poemas, pregones, danzs y leyendas sobre motios del floklre rioplatense	Tall	Cordoba	1952
Guillen, Nicolás	El son entero, suma poetica. 1929-1946	Pleamar	Bs.As	1947
Pereda Valdes, Ildefonso	Les afro-americanos	Memoires de l'Institut Francais d' Afrique	Paris	1953
Pereda Valdes, Ildefonso	El Negro en el Uruguay: pasado y presente		Montevideo	1965
Pereda Valdes, Ildefonso	El negro en la epopeya artiguista	Barreiro y Ramo	Montevideo	1964
Pereda Valdes, Ildefonso	Antología dela poesía negra-americana	Organización Medina	Montevideo	1953
Becco, Horacio	Negros y Morenos em el cancionero rioplatense	Soc. Argentina America	Bs.As	1953
Borges, Jorge Luis	Los Morenos	S-E	Bs.As	1970
Lanuz, José Luis	Morenada	Emecé	Bs.As	1946
Rama, Carlos Manuel	Las migraciones de los negros en América Latina		México	1973
Rama, Carlos Manuel	Los afro-uruguayos	Siglo Ilustrado	Montevideo	1967
Gascue, Álvaro	Partido Autóctono Negro: um intento de organización política de la raza negra en Uruguay		Montevideo	1980
Graceras, Ulises	Informe preliminar sobre la situación de la comunidad negra em el Uruguay	Extensión Universitaria	Montevideo	1980
Merino Burghi, Francisco	El negro en la sociedad de Montevideo	Banda Oriental	Montevideo	1982
De Carvalho Neto, Paulo	El Negro Uruguayo: hasta la abolición	Universidad de Quito	Quito	1965
De Carvalho Neto, Paulo	La obra afro-uruguaya de Idelfonso Pereda Valdes	Centro estudios folkloricos de Uruguay	Montevideo	1955
Vidart, Daniel	La trama de la identidad nacional	Banda Oriental	Montevideo	2000
Antón, Danilo	Nuestro Uruguay Pirí: descubriendo los velos de una historia racista	Mundo Afro	Montevideo	1993
Olivera Chirimini; Vidart; Varese	los candombes de Reyes: las llamadas	El Galeón	Montevideo	2000
Porzecanski, Teresa	Rituales: ensayos antropológicos sobre Umbanda, Ciencias Sociales y Mitología	Betta Libros	Montevideo	1991
Suarez Peña, Lino	La raza negra en el Uruguay	Vanguardia Moderna	Montevideo	1933
Vainsencker	Uruguortslen: grupos étnicos em el Uruguay	Universal	Montevideo	1969
Britos, Alberto	Glosario de afronegrismos uruguayos	El Galeón	Montevideo	1999

IV. Cuestionarios

Cuestionario para profesores/as. Investigación sobre Educación y Racismo

1- Sobre la Ley 19.122: “Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral”:

- Tengo conocimiento
 Conozco parcialmente
 Sé que existe pero nunca la leí
 No conozco

2- Sobre la Guía: “Educación y Afrodescendencia (2016)” (MIDES-INMUJERES):

- La conozco y ya la leí
 La conozco y no la leí
 No la conozco

3-¿Usted conoce otro/s material/es bibliográficos y/o didácticos sobre afrodescendencia, discriminación, racismo y/o anti-racismo?

- No
 Si ¿Cuál/es?:

4-¿Conoce algún curso de formación (nivel graduación o pos-graduación) vinculado a la temática afrodescendencia y/o anti-racismo?

- No
 Si
¿Cuál/es?:

5- En una escala del 1 al 5, siendo 1 “nunca” y 5 “frecuentemente” ¿Usted trabaja temas vinculados a afrodescendencia, discriminación y/o anti-racismo?

- 1
 2
 3
 4
 5

6-¿Qué entiende por historia y cultura afro?:

Nombre y Apellido (opcional):

Institución (opcional):

Curso/Nivel (opcional):

Dirección de mail:

V. Lista de Manuales de Historia analizados

TÍTULO	EDITORIAL	AÑO	CORRESPONDIENTE
Historia. Mundo. América Latina y Uruguay del S.XV al XIX	Santillana	2011	Segundo Año C.B
Manual de Historia del Uruguay. Tomo I y II	Banda Oreintal	2002	Sexto Año Bachillerato
Pensar la Historia	Contexto	2009	Primer Año C.B
Historia. Mundo. América Latina y Uruguay. 2850-2000	Santillana	2009	Tercer Año C.B
Historia. Pre-Historia, Antigüedad y Edad Media	Santillana	2014	Primer Año C.B
Pensar la Historia. Historia del Uruguay. 1825-1930	Contexto	2007	Bachilleratos
El Mundo Moderado: Europa, América y la Banda Oriental. S. XVI al XVIII	Monteverde	2001	Segundo Año C.B
Pensar la Historia. Segundo Año.	Contexto	2006	Segundo Año C.B
Siglo XX em Europa, EE.UU, Asia, América Latina y Uruguay	Monteverde	2001	Tercer Año C.B
Pensar la Historia 3. Manual	Ediciones Ideas	1994	Tercer Año C.B
Historia. El Mundo entre los siglos XV y XIX	Santillana	2001	Segundo Año C.B
Historia. La construcción del Mundo Contemporáneo	Santillana	2007	Tercer Año C.B

VI. Término de Consentimiento I

Termino de consentimiento libre y esclarecido

Nombre completo _____

Natural de _____

Edade _____

Grado docente en Secundaria y/o UTU _____

Años de experiencia en Secundaria y UTU _____

Trabaja actualmente en _____ escuelas, de periferia (), centro () ninguna de las dos ()

Su definición étnica-racial es: Afro o Negra (), Asiática o Amarilla (), Blanca (), Indígena (), Otra (), No desea declarar ()

Fecha _____

Declaro que estoy siendo invitado/a a participar de una investigación en la línea de investigación “Historia, Memoria y Educación” del Programa de Pos-Graduación en Educación de la UFRGS, realizado por el estudiante de maestría Martín Fernández, C.I 3.892.423-4, con la orientación de la Profesora Dra. Carla Meinerz. El objeto de estudio del presente proyecto se puede establecer, en términos generales, como la enseñanza de las africanidades en la disciplina Historia en el Ciclo Básico en Uruguay, específicamente en la ciudad de Montevideo. Delimitando el mismo, primariamente, a través de las representaciones de las historias y las culturas africanas y de matriz africana en los discursos y acciones de los/as profesores/as y de los currículos de Historia (establecidos y practicados). La participación en la referida investigación será en el sentido de conceder entrevista, en la cual mi privacidad será respetada, es decir, mi nombre o cualquier otro dato o elemento que pueda, de cualquier forma, identificarme, será mantenido en sigilo. También fui informado/a que me puedo recusar a participar de la investigación, o retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin precisar justificación. Así como me es garantido el libre acceso a todas las informaciones y esclarecimientos adicionales sobre el estudio y sus consecuencias, en fin, todo lo que quiera saber antes, durante y después de mi participación. Habiendo sido orientado en cuanto al tenor de todo lo aquí mencionado y comprendido la naturaleza y el objetivo del ya referido estudio, establezco mi firma de consentimiento.

Nombre y firma del entrevistado

Nombre y firma de la Profesora Orientadora de la investigación (Prof. Dra. Carla Meinerz)

VII. Término de Consentimiento II

Segundo término de consentimiento libre y esclarecido

Nombre completo _____

Edad _____

Fecha _____

Declaro que estoy siendo invitado/a a participar de una investigación en la línea de investigación en el Programa de Pos-Graduación en Educación de la UFRGS, realizado por el estudiante de maestría Martín Fernández, con la orientación de la Profesora Dra. Carla Meinerz. El objeto de estudio del presente proyecto se puede establecer, en términos generales, como Educación y Racismo en el Uruguay Pos-Durban. La participación en la referida investigación será en el sentido de conceder entrevista, en la cual mi privacidad será respetada, es decir, mi nombre o cualquier otro dato o elemento que pueda, de cualquier forma, identificarme, será mantenido en sigilo.

También fui informado/a que el Consejo de Educación Secundaria (CES) negó la posibilidad de realizar la investigación en sus instituciones. Así como que me puedo recusar a participar de la investigación, o retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin precisar justificación. Se me informó también que me es garantido el libre acceso a todas las informaciones y esclarecimientos adicionales sobre el estudio y sus consecuencias, en fin, todo lo que quiera saber antes, durante y después de mi participación. Habiendo sido orientado en cuanto al tenor de todo lo aquí mencionado y comprendido la naturaleza y el objetivo del ya referido estudio, establezco mi firma de consentimiento.

Nombre y firma del/a entrevistado/a

Nombre y firma del entrevistador (Martín Fernández)

VIII. Modelos de preguntas tentativas y pre-establecidas de las entrevistas

Modelo I

1-¿Cómo y cuándo comenzó su interés por las temáticas relacionadas a las relaciones étnico-raciales, el género y la lucha contra el racismo?

2-¿Cómo entiende al racismo? ¿Qué tipos de racismo considera que persisten en Uruguay? ¿Presenció y/o vivenció alguna experiencia de racismo? ¿Cuál/es? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Qué agente estaban relacionados al/los episodio/s?

3-¿Cuál es su definición y entendimiento a respecto de las africanidades? ¿Cómo considera que se deberían enseñar en la escuela las africanidades y como se deberían trabajar las relaciones étnico-raciales?

4-¿En su perspectiva cuál es el papel de la educación y la enseñanza para afrontar los problemas de racismo y trabajar las diferencias, la multiculturalidad y la equidad? ¿Qué rol cumplen los currículos (diseño curricular) de historia (establecidos y practicados)? ¿Cuál es su interpretación a respecto de los currículos actuales?

5-¿Cuál es su perspectiva a respecto de los conceptos “negro”, “afro-descendientes”, “afro-latinos”, “afro-americanos”, “afro-uruguayo”, “multiculturalidad” “etnia”, “raza”?

6-Cuente ejemplos de experiencias desafiantes a la hora de trabajar (en distintos ámbitos como activista y como integrante de INMUJERES) sobre las temáticas raciales y étnicas.

7-¿Cómo es el vínculo entre las agrupaciones civiles (activistas), los organismos estatales y municipales y las políticas públicas destinadas a la población afrodescendiente?

8-A respecto de la Conferencia de Durban:

A-¿Cómo surgió la posibilidad de asistir a la misma?

B-¿Qué fue lo que presentaron los representantes de Uruguay?

C-¿Cuál fue su balance a respecto de dicha conferencia? ¿Cuál es su visión hoy a respecto de la Conferencia a nivel internacional y nacional (legislación al respecto)? ¿Qué aspectos modificaría y que es lo que todavía falta abordar y trabajar?

Modelo II

1-Narre su experiencia como estudiante y profesor historia en relación a la temática del racismo y la afrodescendencia (dificultades, resistencias, caso sea).

2-Hay quienes consideran que se deben realizar cambios en los programas curriculares y en el enfoque de los libros (manuales) de estudio, mientras que otros afirman que la práctica docente es autónoma. ¿Cuáles es su opinión al respecto?

2.1-Si considera necesario realizar cambios en los programas curriculares y en los manuales ¿qué sugeriría en relación a la temática afrodescendencia?

2.2-¿Qué dificultades existen/existirían para aplicar dichos cambios? ¿Cuáles son/serían las estrategias de aplicación?

3-¿Cómo surge y cuáles son los objetivos principales de los talleres de candombe en los centros educativos?

IX. Transcripción de Entrevistas y Audios

CD

ANEXOS

- I. Documento del Consejo de Educación Secundaria**
- II. Pareceres de Cualificación del Proyecto de Investigación**

CD