

AFRO-URUGUAIOS, EDUCAÇÃO E TRABALHO: IN- CLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Afrouuguayos, education and work: inclusion or exclusion?

Afrouuguayos, educación y trabajo: ¿inserción o exclusión?

Eduardo Ramón Palermo López*

RESUMO: O presente artigo é uma aproximação da temática sobre a inserção no mundo do trabalho e educação dos afro-uruguayos a partir de uma perspectiva do processo histórico de inclusão/exclusão social. São analisados dados do censo da população e moradia (2006) que refletem a problemática dos afrodescendentes e os resultados são comparados com análises e pesquisas desenvolvidas nos anos de 1990. Concluiu-se que a população afro-uruguaia se apresenta em situação de desvantagem, isto é, excluída social e economicamente em relação a outros segmentos sociais. Culturalmente este grupo tem um alto índice de evasão escolar e ingresso precoce no mundo do trabalho. A partir do campo teórico e estatístico se analisou até que ponto a educação uruguaia tem promovido a inclusão do coletivo afro na sociedade nacional e de que forma poderia desenvolver um paradigma integrador numa perspectiva de multiculturalidade.

Palavras-chave: afro-uruguayos, incluso/exclusão; trabalho-educação; multiculturalidade

ABSTRACT: This article is an approach to the subject matter of the professional and educational inclusion of the afro-uruguayos from the perspective of the historical process of integration/exclusion in society. We analyze data from the recent population and housing censuses (2006) that reflect the problems of people of African descent and comparing the results with surveys and research conducted in the 1990s. From these studies can be concluded that the afro-uruguayo population is in a situation of disadvantage/social and economic exclusion with respect to other sectors of society. Culturally they are the group most affected by the student dropout and early entry into the labour market. It also analyses from the theoretical and statistical field until that point the Uruguayan education has been a way of integrating the collective African national society and that way could generate an inclusive educational paradigm from a multicultural perspective.

Keywords: afrouuguayos; inclusion/exclusion; work-education; multiculturalism.

RESUMEN: El presente artículo es una aproximación a la temática de la inserción laboral y educativa de los afro-uruguayos desde una perspectiva de su proceso histórico de integración/exclusión a la sociedad. Se analizan los datos de los recientes

* Mestre em História Regional por el PPGH de la Universidad de Passo Fundo.RS. Cargo: Profesor de Historia Nacional y Americana en el Centro Regional de Profesores del Norte – Rivera. Uruguay. Contato: Tel. (598) 62-21142; E-mail: palermohistoria@gmail.com.

censos de Población y vivienda (2006) que reflejan la problemática de los afrodescendientes y se comparan los resultados con encuestas y trabajos de investigación realizados en los 90. De estos estudios se concluye que la población afro-uruguaya esta en situación de desventaja/exclusión social y económica con respecto a otros sectores de la sociedad. Culturalmente son el grupo mas afectado por la deserción estudiantil y el temprano ingreso al mercado laboral. Se analiza también desde el campo teórico y estadístico hasta que punto la educación uruguaya ha sido un camino de integración del colectivo afro a la sociedad nacional y de que forma podría generarse un paradigma educativo integrador desde una perspectiva de la multiculturalidad.

Palabras clave: afro-uruguayos, integración/exclusión, trabajo-educación, multiculturalidad.

INTRODUÇÃO

Analizar los diferentes aspectos que atañen a los problemas de inserción social, inclusión/exclusión, de la población afro uruguaya es un tema complejo.

Importa afirmar que no existen soluciones de fondo en el corto plazo para superar lo que entendemos es una situación de reiterada injusticia social, cuyas raíces se hunden en el pasado y por lo tanto son una construcción histórica, cuya complejidad exige esfuerzo crítico - reflexivo sobre el pasado y sobre la idea del “otro”.

No obstante, pueden señalarse políticas que, implementadas, asegurarían niveles mínimos de inclusión social. Debemos aprender a aceptar las diferencias y asumir que la historia tal como la conocemos es un relato parcial e ideologizado y por tanto pasible de ser re-escrito bajo nuevas ópticas.

El gran desafío del siglo 21 es promover, expandir y generar más ciudadanía, entendida ésta como la plenitud del goce de los derechos estatuidos en la Constitución, por las declaraciones internacionales de las Naciones Unidas y reclamados en las calles y en los medios de comunicación por la sociedad organizada.

Ello implica asegurar: libertad, equidad, trabajo, igualdad ante la ley, igualdad de acceso a las oportunidades, salarios dignos, vivienda, salud, acceso pleno a la educación, respeto por la condición étnica, racial y religiosa, por la condición de género y edad de todos los integrantes de la sociedad sin excepciones de ningún tipo.

La plenitud de esos derechos constituye un concepto de vida digna y saludable, lo que en otras palabras denominamos desarrollo humano. Ser ciudadano hoy es mucho más que disponer del pleno derecho al ejercicio

político, incluye todos los aspectos de la vida de las personas como singularidad y como colectivo social.

Parece obvio recordar estos conceptos. Sin embargo, ¿cuántas veces nos hemos preguntado en el último mes si en el entorno social que nos rodea están dadas las condiciones para que todos dispongan de una vida digna? No es un azar de la historia que algunos sectores de la sociedad continúen en condiciones desventajosas para alcanzar los mismos niveles de dignidad que otros.

Particularmente los sectores, en el caso de Latinoamérica, afrodescendientes y aborígenes. Es importante reflexionar sobre las condiciones históricas que producen esas situaciones socio-económicas y culturales para que los Estados y la sociedad, asuman las responsabilidades que le competen.

Tampoco se trata de encontrar culpables, las simplificaciones tienden a generar actitudes de discriminación. Ni de reescribir el pasado afirmando que todos los males son frutos del desarrollo colonialista, capitalista y neoliberal, más allá que históricamente es correcto afirmar que buena parte de los males del mundo contemporáneo están asociados a este modelo. Es necesario no caer en simplificaciones ni estereotipos, ya que el devenir histórico se escribió de esa manera y no de otra.

Los afrodescendientes de hoy son los negros del pasado. Un pasado no muy lejano, sostiene el líder afro-uruguayo Romero Rodríguez, en su libro *Mbundo Malungo a Mundele*: “fuimos como negros a Sudáfrica y volvimos como afrodescendientes”¹. Ese reposicionamiento conceptual implica un fuerte proceso de identidad colectiva, de recuperación de dignidad.

La palabra *negro* es una creación del colonialismo que definía al africano esclavizado, por tanto negro y esclavo se hicieron sinónimos. África negra como espacio geográfico y humano nunca existió, fue una creación del colonizador que implicó en esencia un simbolismo cargado de racismo (KIZERBO, 1972).

Entendemos por racismo la negación de los derechos de una persona a ser considerada totalmente humana. El paradigma de lo humano está presente en todas las culturas, de hecho, para la mayoría de los grupos humanos la traducción de su auto denominación sería “nosotros hombres” (HARRIS, 2000, p.122-140).

Hoy sabemos que las razas son meras construcciones socio-culturales. Al igual que la identidad, la raza es una idea, que tiene un enorme peso en la realidad social, pues las personas que creen en ella, se

¹ Hace referencia al Congreso Mundial contra la Discriminación y la Xenofobia realizado en Durban, Sudáfrica en 2001.

comportan como si las diferencias realmente existieran; por eso se transforman en categorías sociales dotadas de un gran poder, en realidades sociales sumamente significativas y consumadas (Idem, p.133-136).

La cacería de africanos y el tráfico negrero fueron el principal negocio de la Europa capitalista, recaudando enormes fortunas que financiaron el desarrollo de la industrialización. En el Río de la Plata, la utilización de trabajadores esclavizados fue la base de la economía colonial, generando grandes lucros junto al contrabando, mucho antes que la ganadería (PALERMO, 2006).

El esclavizado es despersonalizado, pierde primero su procedencia geográfica, su etnicidad y su nombre, se elimina su identidad. La pigmentación de la piel y la procedencia territorial tienden a despojarlo de sus cualidades racionales, codificándolo, de tal manera que su situación aparece como natural. Sin procedencia ni nombre, no se le reconoce su humanidad.

Pasa a ser una mercancía y como tal enajenable y sometido a propiedad, con un mínimo de capacidades racionales, las necesarias para incorporar las nociones de obediencia y deber (PALERMO, 2003). El *Foro de la Américas por la Diversidad y la Pluralidad*, (2001) realizado en Quito, afirmaba categóricamente:

[...] los pueblos afrodescendientes [son] los sobrevivientes del mayor holocausto de la historia contemporánea,[...] distribuidos como seres esclavizados, considerados no humanos a través de las Américas, Europa, Asia y África. La trata esclavista, el colonialismo, la segregación, otras formas de racismo contemporáneo, la discriminación racial, el efecto traumático del desplazamiento forzado, la explotación sexual, la humillación a la dignidad humana mutilan y secuestran las habilidades para alcanzar sus potencialidades como ciudadanos iguales del mundo y condena las actitudes e indiferencias de la comunidad internacional que continúa ignorando y ahondando la prácticas contemporáneas de esclavitud.

Promover una ética de la responsabilidad, es el único camino para generar respuestas a favor de crear una ciudadanía inclusiva; ello implica escudriñar el pasado, revelar, analizar y comprender las claves del proceso, como paso previo a generar las propuestas capaces de promover los cambios deseados.

EDUCACIÓN: ¿FACTOR DE CAMBIO? O ¿PERPETUACIÓN DEL MODELO HEGEMÓNICO?

La educación es un factor de cambio personal y social, esa es una afirmación que no encuentra resistencias en nuestras sociedades. Sin

embargo, es una aseveración con un peso relativo en el devenir histórico. Su importancia es innegable, todos estamos aprendiendo, siendo educados, todo el tiempo.

Pero la confirmación de la educación como factor de cambio ha estado asociada a la educación formal y oficial, planificada para construir y promover el fortalecimiento del Estado-Nación, apoyada en tres pilares: creación y confirmación de la nacionalidad (como cuerpo ideológico); existencia de una lengua común, el idioma oficial (como vínculo de unidad formal) que es a la vez el principal vehículo de poder administrativo; y la centralización del Estado expresado en instituciones disciplinadoras, políticas, educativas y militares.

El saber en general y en particular el histórico, resultan un instrumento poderoso para moldear la conciencia de los miembros de una sociedad. El conjunto de ideas que circulan en ella y conforma el imaginario colectivo es más complejo y contradictorio de lo que aparece en los libros de texto. Pero no es ajeno a ella, pues lo que figura en los libros de historia, geografía y civismo está arraigado en ideas fuertes en nuestra sociedad (ROMERO, 1998, p.7).

La forma fundamental de transmitir y generar saberes es la familia y la Escuela, en sentido amplio de su término. La Escuela no es una isla en la sociedad, está imbuida de los problemas que emanan del contexto, la afecta la cultura dominante, las ideologías hegemónicas, los problemas sociales en su conjunto.

No siempre la escuela ha podido dar la respuesta necesaria para las diferentes etapas de la vida de una sociedad pero su diseño institucional fue pensado para dar respuestas a algo muy importante en el Estado moderno (desde 1789 con el modelo francés), la noción de igualdad social, expresada en la homogeneización y masificación de la educación, de los saberes.

Cabe preguntarse si ¿igualdad y homogeneización son lo mismo?, si ¿a través de lo segundo se alcanza lo primero? o más bien si con ellos no se relativizan y encubren los conflictos y tensiones sociales. Y que pasa con la no menos importante identidad. Álvaro Hopenhayn (2001, p.6) afirma:

La negación de la heterogeneidad cultural en la génesis de los Estados nacionales latinoamericanos [...] se perpetuó mediante sistemas de reproducción social y cultural. Los currículos educativos [...] comenzaron a recrear y transmitir, de generación en generación, contenidos y formas de conocimiento sobre indígenas y negros que no sólo los desvalorizaban, sino que construían su imagen como figuras del pasado, sin existencia real en el presente”.

Si convenimos que la Escuela es la principal formadora de la idea de Nación como colectivo social identitario, ¿donde colocamos la autopercepción de los afrodescendientes y la de la sociedad envolvente?, ¿los incluimos en el colectivo Nación tal como los sectores dominantes lo plantean? ¿cómo se los incluye sin disolver su especificidad, sino, al contrario, dignificándola?.

Entendemos por Identidad: “la percepción colectiva de un nosotros relativamente homogéneo (el grupo visto desde dentro) por oposición a los otros (el grupo de fuera), en función del reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos compartidos que funcionan también como signos y emblemas, así como de una memoria colectiva común” (GALL, 2004).

Tal percepción es a la vez tangible e intangible. Está compuesta de lo imperceptible por lo que se echan a andar los mecanismos de la significación que le son propios a la memoria de una colectividad humana. Sea cual fuere esta colectividad, sus miembros comparten un territorio, una historia y una cultura específicos, que los hacen sentirse *idénticos*.

La identidad colectiva, de la que la identidad individual no está más que parcialmente exenta, es entonces una construcción social, una manera de representarse, de darle significación al nosotros. Las notas de identidad son necesariamente apropiadas por el colectivo social para transformarse en tales.

Sobre esto, aparentemente no hay dudas, nos preguntamos entonces si ¿pueden los afro-uruguayos (afro-latinoamericanos y pueblos originarios) sentirse parte integrante de la comunidad nacional (regional)?, ¿pueden tener una identidad nacional uruguaya, *oriental* en cuanto a lo regional?

Sugerimos que para contestar estas preguntas es necesario replantearnos varios aspectos, pensar hasta que punto el proceso de masificación, de igualación, socio-educativa, en una sociedad que se precia de su democracia y equidad social alcanzada desde principios del siglo 20, en realidad no generó exclusión cultural y negación de la existencia de los afro uruguayos, a la vez que otras formas menos evidentes de discriminación socio-laboral.

En la región, el concepto de raza y sus efectos discriminatorios se vinculan a lo que se ha dado en llamar la “negación del otro”. En términos étnicos y culturales, ella sobrevive y se transfigura a lo largo de la historia republicana y sus procesos de integración social y cultural. La negación del otro como forma de discriminación cultural se transmuta históricamente en formas de exclusión social y política.

En la contemporaneidad latinoamericana el problema de la exclusión se expresa en la pésima distribución del ingreso y en el sesgo elitista de las relaciones de poder que han constituido un serio obstáculo al desarrollo de

las democracias liberales en la era republicana. Por cierto, la exclusión social se asocia hoy a factores sociodemográficos, a las dinámicas (o insuficiencias dinámicas) de acumulación de la riqueza y de los factores productivos y por las brechas educacionales entre otros (HOPENHAYN, 2001, p.11).

El grave problema de la economía mundial es la inequidad entre los pueblos, algunos con mucho, llamados el Primer Mundo y otros muy poco o nada, llamados Tercer Mundo, en una terminología de rango desfavorable. En el primer mundo surgen formas encubiertas de racismo en las últimas décadas, denominadas Neo-racismo.

Al lado de las viejas manifestaciones como el antisemitismo han surgido nuevas formas de discriminación sociocultural que resultan del desprestigio sufrido por el racismo a raíz de la tragedia del Holocausto y del KKK estadounidense.

Actualmente ser racista está mal visto, ¿cómo se muestra entonces que se considera a los otros, sobre todo a los inmigrantes, como seres inferiores?, a través del artilugio “no podemos convivir con ellos porque son simplemente tan diferentes”.

El resultado de ello es la marginación, la exclusión y en muchas ocasiones una violencia de tipo fundamentalista. Ejemplos recientes ocurrieron en España, Alemania y Francia, las duras leyes anti-inmigrantes en Europa, los muros “raciales” en la frontera norteamericano-mexicana y judío-palestina, son un triste ejemplo, poco condenadas en comparación a lo que fue el viejo “muro de Berlín” igualmente ignominioso.

EXCLUSIÓN O INCLUSIÓN, ¿DÓNDE ESTAMOS?

Esta es una discusión que los uruguayos deben realizar con profundidad para exorcizar los demonios del racismo. Durante muchos años se ha promovido un doble discurso, el del “yo tengo un amigo negro”, “yo no soy racista”, mientras paralelamente se han cerrado los accesos, por omisión o no, a mejoras reales en la calidad de vida de las comunidades afro indígenas. En el Uruguay contemporánea aún persisten, aunque negados por la mayoría con cierto pudor, los viejos prejuicios hacia “el otro”.

La pregunta que hacemos es si tener amigos o compañeros de trabajo afrodescendientes ¿es condición suficiente para proclamarse anti-discriminador?, ¿ello otorga un sello de no racista? El tema tiene complejidades psico-sociales profundas y extensas.

Es fácil comprobar que los afrodescendientes alcanzan un escalafón inferior en los cargos públicos, no hay oficiales militares de carrera, son muy pocos los docentes afros y para la mayoría los trabajos que realizan son remunerados por debajo de los promedios nacionales, según lo determinan

los últimos estudios del Instituto Nacional de Estadísticas de Uruguay (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSO, 2006).

Se trata de una realidad social que afecta a miles de afro uruguayos, producto de una situación histórica de injusticia y exclusión, y de la persistencia de mecanismos de discriminación. Los afro uruguayos han vivido situaciones de discriminación racial en cada momento de la competencia por un espacio en el mercado de trabajo.

De acuerdo al estudio realizado por el INE y publicado en 2006, los afro uruguayos en materia laboral se concentran en trabajos asalariados privados en su mayoría, apenas un 13 % son empleados públicos, el 25 % son obreros y el 37 % son trabajadores no calificados, en materia salarial en los diferentes tramos de edad estudiados, el hombre y la mujer afrodescendientes perciben salarios menores, a igual tarea, que la mujer y el hombre “blanco”, como autopercepción social, los hombres afro uruguayos se consideran discriminados por percibir menos salario “que una mujer blanca” (Ibídem, tablas 18 y 19).

Uno de los aspectos más importantes al estudiar el mercado laboral es determinar si existen grupos sujetos a discriminación laboral. Una definición estándar de eso indica que un grupo es discriminado en el mercado de trabajo cuando tiene las mismas características productivas que el resto y sin embargo, recibe un tratamiento inferior, ya sea porque sufre más el desempleo, se inserta en puestos con peores condiciones, tiene un salario menor y/o es menos tenido en cuenta para los ascensos. El estudio que venimos citando demuestra claramente esa situación. Esto determina que la población afro uruguaya se concentre entre el 20 y el 40 % más pobre de la población total (Ibidem, tablas 20 y 21).

Frente a estos resultados, preguntar qué está pasando en una sociedad que se ve a sí misma como la más democrática de América Latina, es pertinente. Los estudios estadísticos indican que la curva de distribución de oportunidades en una sociedad en situación de equidad debería seguir un criterio de proporcionalidad.

Si los afrodescendientes uruguayos son el 9,1 % (Ibídem), ese porcentaje debería expresarse en cargos políticos (en 99 parlamentarios solo hay 1, deberían ser 9), igual proporción de egresados universitarios (en 2003 se conocían registrados algo más de 50, no existen datos concretos, pero en un universo de 60.000 estudiantes, deberían ser alrededor de 5.600), lo mismo es aplicable a empresarios, docentes y jubilados, situación que claramente no se constata.

Los números demuestran una desproporción en toda América Latina: más del 75 % de las mujeres afro son empleadas domésticas; en todo el

continente a igual trabajo y horario, se paga menor remuneración si son afros, independiente de variable género.

Desde el campo teórico entendemos por exclusión un conjunto de elementos que tienen que ver con tres dimensiones: una económica, en cuanto deprivación material y de acceso a mercados y servicios; una segunda referida a la exclusión política e institucional, en cuanto carencia de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana; una tercera, relativa a características no valoradas o desvalorizadas de los sujetos, como género, etnia, identidad, sexualidad, religión y atribución negativa a ciertas características fenotípicas.

No es necesario para determinar la exclusión que se cumplan todos estos aspectos, se puede estar en situación de exclusión en unos y de inclusión en otros. El tema es complejo y debe analizarse desde esa complejidad so pena de caer en reduccionismos o simplificaciones.

En la sociedad uruguaya, parecería que muy pocas personas están en condición de exclusión extrema ya que las políticas de Estado y las acciones de gobierno tienden a subsanar esas situaciones de diferentes formas, pero situándose su accionar casi siempre en la esfera económica. En la actualidad hay un esfuerzo importante con varios planes de gobierno para acortar la brecha socio-económica entre ricos y pobres, no obstante desde una perspectiva aún bastante asistencialista, no ha crecido por ejemplo el número de empleos reales y las inversiones extranjeras continúan siendo el motor de la disminución de las tasas de desempleo.

Debemos tener en cuenta que muchas exclusiones están asociadas a factores de no valoración del otro y de descalificación en situaciones micro-sociales concretas. En otros casos la exclusión se relaciona a factores de clase, de salario, de localización geográfica (donde se vive puede operar como un estigma) y de color de la piel (escasos afrodescendientes están en tareas de atención al público).

La discriminación es reproductora de la discriminación y al igual que la pobreza es un círculo vicioso difícil de quebrar. El sociólogo peruano Sánchez Tam (2003, p.29) sostiene:

[...] la teoría de la exclusión-inclusión, establece que en las sociedades capitalistas se suscitan procesos de exclusión e inclusión, funcionales a su dinámica de acumulación y centralización de la riqueza por parte de propietarios privados de medios de producción.[...] Expresado de otra forma, las sociedades capitalistas subdesarrolladas (economías sobrepobladas o de baja capacidad para integrar a todos los seres humanos a la fuerza laboral integran a los grupos humanos en adecuación a sus necesidades (las del sistema capitalista) o los articulan mediante mecanismos de inclusión y exclusión funcionales a su dinámica, pero el carácter subdesarrollado del capitalismo hace

que se generen mecanismos de inclusión-exclusión más diferenciadores que en los sistemas capitalistas más desarrollados.

La exclusión ocurre respecto al acceso a ciertos activos sociales (empleo, crédito, seguros, política, redes, cultura). Según este planteo, los estratos sociales que partieron con un acceso a activos en mayor cantidad acumularán a mayor velocidad que los que accedieron a menos activos.

La velocidad de acumulación hace que se produzca una acentuada desigualdad en el patrón de acumulación. Los estratos sociales que se forman con alta diferenciación en la distribución de activos y en el disfrute de la producción de bienes y servicios son funcionales al funcionamiento del capitalismo. En el caso de las sociedades que iniciaron su contacto con el colonizador en condiciones de baja libertad y alta diferenciación étnica y cultural la desigualdad tiende a ser mayor.

Esta teoría aplicada a los países y a los grupos sociales determina que la asignación de un status referencial y el acceso o no a los bienes y derechos con mayor o menor libertad condiciona el futuro de dichos grupos.

Aspecto destacable dada la importancia de la aplicación de políticas de *discriminación positiva*, o de *acciones afirmativas* como se han denominado, dadas las condiciones históricas de injusticia persistente que afectan a dichos grupos que representan más de 200 millones de personas en América Latina. Se trata, en otros términos, de las denominadas *políticas compensatorias* (OIT), de *acción afirmativa* (EUA, Malasia, entre otros), de *reparación* (III CMCR), o de *promoción de la igualdad racial* (Gobierno Federal, Brasil). En el caso de Uruguay se viene utilizando tanto “acción afirmativa” como “promoción de la igualdad racial”.

Los afrodescendientes continúan siendo el sector social más pobre y deprivado del continente, todos los estudios realizados por institutos de investigación en Brasil (IBGE, IPEA), Uruguay (INE, CEIAF/GAMA) y de otros países, así como por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo desde los años 1990, lo demuestran.

Algunas cifras permiten comparar: en Brasil los hombres afros perciben un salario equivalente al 63 % de uno no-afro, en Uruguay esto representa el 68 %. En Brasil el 40 % de las mujeres afro son empleadas domésticas, en Uruguay son el 42 %; en Brasil la probabilidad de que un niño afro alcance el nivel de estudios secundarios es 15 % menor que la de un no-afro, en Uruguay es exactamente igual. Más del 50 % de los jóvenes afro uruguayos abandonan sus estudios secundarios antes de culminar el bachillerato, igual ocurre en Brasil (MACHADO, 2006).

Concentrémonos un momento en los aspectos educativos ya que la teoría de la exclusión/inclusión se puede asociar al concepto de capital humano, reiteradas veces utilizada cuando se hace mención al futuro del

país y motivo central de varias reformas educativas en Uruguay. Sin compartir in extenso las afirmaciones de Sánchez Tam, (2003, p.32) es de importancia su consideración:

[...] este tipo de actividad humana [la inclusión temprana en el sistema educativo] de formación de capital humano es poco riesgosa debido a que es intangible en particular, con relación a la educación en la primera infancia: esta ayuda a asegurar acumulación mayor de capital humano en el futuro y su no aplicación genera una situación de desventaja inmediata y mediata ya que es irreversible; cabe aclarar que es este carácter de la educación temprana como capital humano constante el que determina también una forma de exclusión constante o irreversible en cuanto la reducción de probabilidades de acumulación de capital humano en el tiempo futuro; desde esta perspectiva, esta ausencia o limitación a la formación de capacidades, genera un poderoso alimentador de la brecha, ya que los estratos ricos pueden acumular más capacidades y a mayor velocidad en el futuro, mientras que los estratos pobres ni siquiera acumularían estas capacidades en el futuro; estarían excluidos de esta posibilidad de por vida dentro del umbral mínimo que hayan alcanzado.

Un estudio realizado por el docente Héctor Florit, actualmente integrante de la Dirección de Educación (CODICEN) de Uruguay, a nivel de escuelas primarias del país en 1998, reveló que el 70% de estudiantes afro uruguayos pertenecían a familias deprivadas socio-económicamente y por tanto, deprovadas en las demás estructuras y/o redes sociales de protección (salud, saneamiento, recreación, trabajo, etc.).

El estudio reveló que 2 de cada 3 niños afros poseen problemas de auto-estima y bajo nivel de rendimiento escolar, los niños afrodescendientes en ámbitos grupales, son excluidos, en un 15% de los casos, de juegos y actividades recreativas por los compañeros del mismo grupo escolar (FLORIT, 1994).

La mayoría de la población afro uruguaya cursa el ciclo primario de enseñanza y al Ciclo Básico de Secundaria (CBU), en un 98,7 %, en 2006, transitando el último período con enormes dificultades económicas, dada la necesidad de un temprano ingreso al mercado laboral y por las dificultades de transporte y adquisición de materiales de estudio. Los antecedentes señalan que a partir de los 13 años comienza la deserción escolar y que el abandono es más precoz entre los adolescentes de hogares de bajos recursos, mayoritariamente varones, la información indica que es más intensa para los adolescentes afrodescendientes. Entre las personas de 14 a 17 años, la proporción de asistentes al sistema educativo cae al 68%, mientras para los que pertenecen a ascendencia blanca es del 80% (INSTITUTO NACIONAL

DE ESTADÍSTICA Y CENSO, 2006, Tabla 16). Esto abre una enorme brecha en el campo laboral y en el acceso a mejores remuneraciones.

A los obstáculos mencionados deben agregarse aspectos psicosociales reiteradamente manifestados por alumnos que han abandonado sus estudios, indicando que se sentían frustrados porque el sistema los convertía en estereotipos raciales y eran objeto de las burlas de sus compañeros y del silencio cómplice de los docentes ante esta situación. Otra investigación señala en el mismo sentido que la discriminación racial más sentida por los afrouruguayos son las formas de “comentarios racistas”, sugiriéndose que es una forma de racismo “ni muy solapada, ni sutil, ni indirecta” (FOSTER, 2001, p.45).

LA DIVERSIDAD CULTURAL, ¿ES POSIBLE CON ESTE MODELO EDUCATIVO?

Esta es una de las preguntas que hacemos y las respuestas son múltiples, varían de persona a persona, de grupo a grupo, de gobierno a gobierno. La humanidad se plantea el tema como uno de los grandes problemas y objetivos a alcanzar, la contaminación, la violencia, el terrorismo, el hambre, la pobreza, la dependencia, la falta de expectativas, son ejes centrales.

El mundo globalizado ha generado muchos problemas, pero también oportunidades. Si hacemos un uso responsable de la tecnología podemos estar inmersos en una comunidad cultural planetaria, conocer y sentirnos próximos y solidarios de otros y otras en cualquier parte del mundo. Un mundo cosmopolita, multicultural y crecientemente intercultural a pesar de los esfuerzos de algunos que pretenden imponer el silencio, la represión o un modelo a escala internacional.

Apuntamos a la multiculturalidad, es el camino del futuro, el que debemos seguir, en cuanto sinónimo de diversidad cultural y de una educación intercultural – que implica aceptar y buscar corregir y subsanar los errores e injusticias, las exclusiones y la sobreexplotación - como la más apropiada para reconciliarnos con el pasado que hemos recibido y que en parte hemos ayudado a construir.

Definitivamente nuestra sociedad es y debe reconocerse mestiza, no en un sentido homogeneizante sino heterogéneo, culturalmente diverso, como parte integral de una sola comunidad humana, que necesita transitar el camino de la tolerancia y aceptación de la diversidad.

El término multicultural refiere a grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas puedan vivir juntos en la misma sociedad, mientras que el término intercultural añade a lo anterior el hecho que esos individuos se interrelacionen, se enriquezcan mutuamente y sean conscientes de su

interdependencia. El antropólogo Luis Ferreira anota a ese respecto que más que multiculturalismo esta es la definición de diversidad o pluralismo cultural; la comprensión estándar de multiculturalismo es el de una política aplicada en los currículos universitarios y estudios superiores desarrollada principalmente en los Estados Unidos y replicada en Colombia con influencia norteamericana.

Teniendo en cuenta los conceptos y salvedades anunciadas, la multiculturalidad se configura como una visión contra-hegemónica, hasta cierto punto utópica en los parámetros actuales, pero perfectamente posible.

Para alcanzarla es necesario reducir las exclusiones de todo tipo, no basta ya con proclamarlas, se hace necesario poner en juego todos los esfuerzos. Existen distintas aproximaciones al concepto. Desde la perspectiva de la democracia liberal, multiculturalismo, como sinónimo de diversidad cultural, designa al conjunto de consideraciones de orden normativo, político, jurídico y filosófico que se orientan a promover el respeto por las diferencias culturales.

Desde una perspectiva comunitarista, el multiculturalismo está encaminado al reconocimiento de los derechos diferenciales de grupos humanos pertenecientes a diferentes entramados culturales. En todos los casos es la democracia el régimen que garantiza la legitimidad de las políticas de reconocimiento de la multiculturalidad (FORO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 2005, p.4).

Por su parte la interculturalidad no es sólo el “estar juntos” sino el aceptar la diversidad del “ser” en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos y perspectivas, por lo cual ésta tiene una concepción de equidad. Ciudadanía y democracia, en el amplio sentido de los términos y no solo en clave liberal, se construyen en base al respeto por la diversidad; durante muchos años hemos constituido una democracia política, el reto ahora es promover y consolidar una verdadera democracia en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos.

Esto implica modificar prácticas sociales y culturales, proyectar cambios a nivel de las instituciones políticas y educativas y sobretodo construir una nueva sensibilidad y una nueva estética de la sociedad a la que aspiramos.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL, DERECHO DE LOS EXCLUIDOS

¿Es posible construir un proyecto de educación intercultural?, en todo caso ¿tenemos la capacidad y voluntad de comprometernos en dicho proceso? esa es la pregunta clave. Las exigencias sociales que vienen por delante, ¿admiten mantener un proyecto educativo tal como existe? En

múltiples formas la Escuela en su discurso inclusivo ha sido generadora de exclusión. Es importante recordar que la exclusión no es la que el Estado sostiene que existe o no, sino, y fundamentalmente, la percibida por aquellos que la sufren.

Quienes argumentan desde la exclusión y la “invisibilización”, defienden que es en el ejercicio pleno de todos los derechos donde los seres humanos afirman su dignidad. Cuando las condiciones son limitadas y se vive relegado de una vida digna, tanto en términos reales como en la percepción de esas necesidades, la exclusión, se configura como la negación de las condiciones para el pleno ejercicio de todos los derechos que un ser humano tiene por el solo hecho de serlo y en esto no puede haber términos medios. Por tanto, la negación o afectación de los derechos culturales dentro de la institución educativa es claramente un factor de exclusión y situación de indignidad de quienes se ven afectados por ello (FORO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS, 2005, p.7).

Igualmente, aceptamos la definición de la investigadora Inés Gil Jaurena (2002, p.3 y 5):

Definimos la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencias interculturales y apoyar el cambio social según principios de justicia social.

La oportunidad que nos ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es la de romper los moldes desde donde se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo, que no existe un sólo tipo de saber, un sólo tipo de conocimiento sino por el contrario, diferentes formas culturales de producción del conocimiento y por tanto tan válidas como cualquier otra.

Esto no significa pararnos desde una óptica de validación total y de cualquier cosa, pero tampoco confundirnos con la creación de un modelo contra-hegemónico que se vuelva hegemónico, tanto como el anterior. Hablar hoy de ciudadanía y de interculturalidad, en un mismo espacio, significa intentar construir un nuevo marco explicativo para interrogar, indagar y entender las realidades actuales que se escapan a los conceptos hasta ahora contruidos y que poco a poco han caído en cierta polisemia que termina por enunciar la crisis (de sentido, de sensibilidad y estética) del mundo actual.

El informe del Instituto Nacional de Estadísticas de Uruguay, (INE, 1998, p.1) decía ya en 1998: “[...] en cuanto a la educación, las personas de raza negra alcanzan menores niveles de instrucción formal y muestran

menores promedios de años de estudio que la raza blanca”. Según otro informe, realizado por Mundo Afro Uruguay y evaluado por el Comité de Eliminación de la Discriminación Racial de las Naciones Unidas en 1999, la desigualdad racial verificada con la incorporación de la variable etnia/raza en las estadísticas vitales en el Uruguay, refleja que el primer ámbito en que se percibe la discriminación racial es la educación, destacándose la escuela primaria, como principal institución.

La organización de afro uruguayos, así como el informe de Florit, antes citado, coinciden que en todos los niveles de educación, las instituciones no están adecuadas a tratar el tema de los orígenes, situación actual y discriminación racial del colectivo afro-uruguayo, lo que provoca por parte de los docentes la retroalimentación de los estereotipos raciales a través de la currícula, la cual carece de un adecuado modelo étnico cultural.

La repetición del modelo ideológico racista, sin un cuestionamiento del mismo, tiene como consecuencia, en un colectivo que cree que la educación es una vía de ascenso social, el rechazo sistemático de un patrimonio cultural, lo cual a nivel del individuo, lo vulnerabiliza, englobando las actitudes de discriminación en sus consecuencias económicas, no percibiéndolas como producto de la propia discriminación, generando un impacto en el individuo dada su pertenencia a los sectores más vulnerables de la población y a la sistemática exposición a las discriminaciones múltiples y de carácter estructural (RIVERO, 2006, P.18).

CONSIDERACIONES FINALES

Por todo lo expuesto, creo que una política de interculturalidad, leída desde el ámbito educativo, se debe asumir como una instancia de producción cultural emergente, posible y deseable, implicada en las formas de producción cultural, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales.

Una de las acciones que pueden desarrollarse, como forma de iniciar el cambio, es la identificación y modificación de nociones y prácticas de aula tradicionales, por otras, interculturales, que cuestionen las formas dominantes de producción simbólica.

Con ello seríamos capaces de provocar la ruptura del modelo homogenizador e invisibilizador de las diferencias, transformar la escuela en una experiencia en la que todo el alumnado vivencie la igualdad de oportunidades y la equidad del aprendizaje y de los saberes. Avanzaríamos así en la creación de una educación multicultural y pluriétnica para comenzar a generar un concepto real de equidad social, más allá de lo estrictamente económico.

Debemos educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes y en los valores y actitudes asociados a ello, desnaturalizando la situación de exclusión sistemática que viven algunos grupos en nuestra sociedad, promoviendo el cuestionamiento y la comprensión de las causas que contribuyeron a la producción histórica de situaciones de injusticia y privación de derechos que la mirada normalizadora tiende a ocultar como producto natural del propio devenir histórico.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, L. Desigualdades Raciais no Mercado de Trabalho e Políticas Sociais Universais: uma Comparação entre Uruguai e Brasil. En: *Pós - Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais*, (VI):57-92, ICS-CEPPAC/UnB, Brasília, 2002.

FERREIRA, L. Los Tambores afrouruguayos como cultura de resistencia. En: *Revista do CEAM*, (1):35-48, NECLA/CEAM/UnB, Brasília, 2000.

FLORIT, H. Implicancia del racismo en el sistema educativo formal. En: *Ier Seminario sobre racismo, discriminación y xenofobia*. Montevideo: Mundo Afro, 1994.

FORO LATINOAMERICANO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS. IV Foro Virtual -Tema Inclusión Social, Interculturalidad y Educación. Grupo de Trabajo Flape. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, abril, 2005.

FOSTER, J. *El racismo y la reproducción de la pobreza entre los afrouruguayos*. Montevideo: CLAEH, 2001. Serie Investigaciones Nro. 69.

GALL, O. Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas sobre México. En: *Revista Mexicana de Sociología*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, 2004. Año 66, 2, abril-junio.

GARCÍA, A. La participación del negro en la formación de las sociedades Latinoamericanas. En: *Revista del Instituto Colombiano de Cultura*. Bogotá.1986

GIL JAURENA, I. La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización. En: *Revista Digital de Psicopedagogía*. Madrid: Universidad de Educación, 2002.

HARRIS, M. *Nuestra especie*. Madrid: Alianza Universidad, 2000.

HOPENHAYN, A. B. Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. En: *Serie Políticas Sociales*, 47. Santiago de Chile: BID, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSO. *Datos primarios de la Encuesta continua de Hogares*. Montevideo, junio de 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *Encuesta continua de hogares. Módulo raza .Principales resultados*. Montevideo: División de estadísticas sociodemográficas, 1998.

KIZERBO, J. *Historia del África negra*. T.1. París: Alianza Universidad, 1972.

MACHADO, J. P. Situación social de los afrodescendientes y Estadísticas comparativas en América Latina. En: PALERMO, E. (Org.). *Diplomado Internacional en Historia Regional de los afrodescendientes*. Rivera, Instituto Superior de Formación Afro, diciembre de 2006. Edición en CD.

MCLAREN, P. White Terror and Opposition Agency: Towards a Critical Multiculturalism. En: David Theo Goldberg (ed.), *Multiculturalism, a critical reader*. Massachusetts: Blackwell, 1994.

MONTAÑO, O. *Umkhonto, Historia del aporte negro - africano en la formación del Uruguay*. Montevideo: Rosebud, 1997.

PALERMO, E. La presencia afro americana en la región fronteriza del Norte uruguayo. En: *Seminario AFROPLAT*. Facultad de Humanidades y Ciencias. UDELAR. Montevideo, 2003

PALERMO, E. Esclavitud, criadagem e discriminación. En: *INTEGRAÇÃO, História, Cultura e Ciência*. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2006. pp.87 a 129. Coleção Cone Sul. Vol.5.

PALERMO, E. Vecindad, frontera y esclavitud en el norte uruguayo y sur de Brasil. En: *Memoria del simposio "La Ruta del Esclavo en el Río de la Plata: su historia y sus consecuencias"*. Montevideo: UNESCO, 2006.

PALERMO, E. *Tierra esclavizada: el norte uruguayo en la primera mitad del siglo 19*. Tesis de Maestría, Universidad de Passo Fundo, 2008.

RIVERO, O. *Reflexiones entorno a la educación uruguaya y los afrodescendientes*. Montevideo: Instituto Superior de Formación Afro (documento de trabajo), 2006.

RODRÍGUEZ, R. J. *Mbundo Malungo a Mundele*. Montevideo: Rosebud, 2006.

RODRÍGUEZ, R. J.. *Racismo y Derechos Humanos en Uruguay*. Montevideo: Étnicas, 2003.

ROMERO, L. (Dir.). Proyecto Visión argentino-chilena en el sistema educativo (VACHESE). En: *Seminario de difusión y discusión de resultados*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

SÁNCHEZ, L. *Exclusiones, desigualdades y pobrezas Multidimensiones, Multirrelaciones y Taxonomías*. Disertación de Maestría en Sociología, Pontificia Universidad Católica del Perú Escuela de Graduados, Lima, 2003.