

GUÍA DIDÁCTICA

Educación y afrodescendencia



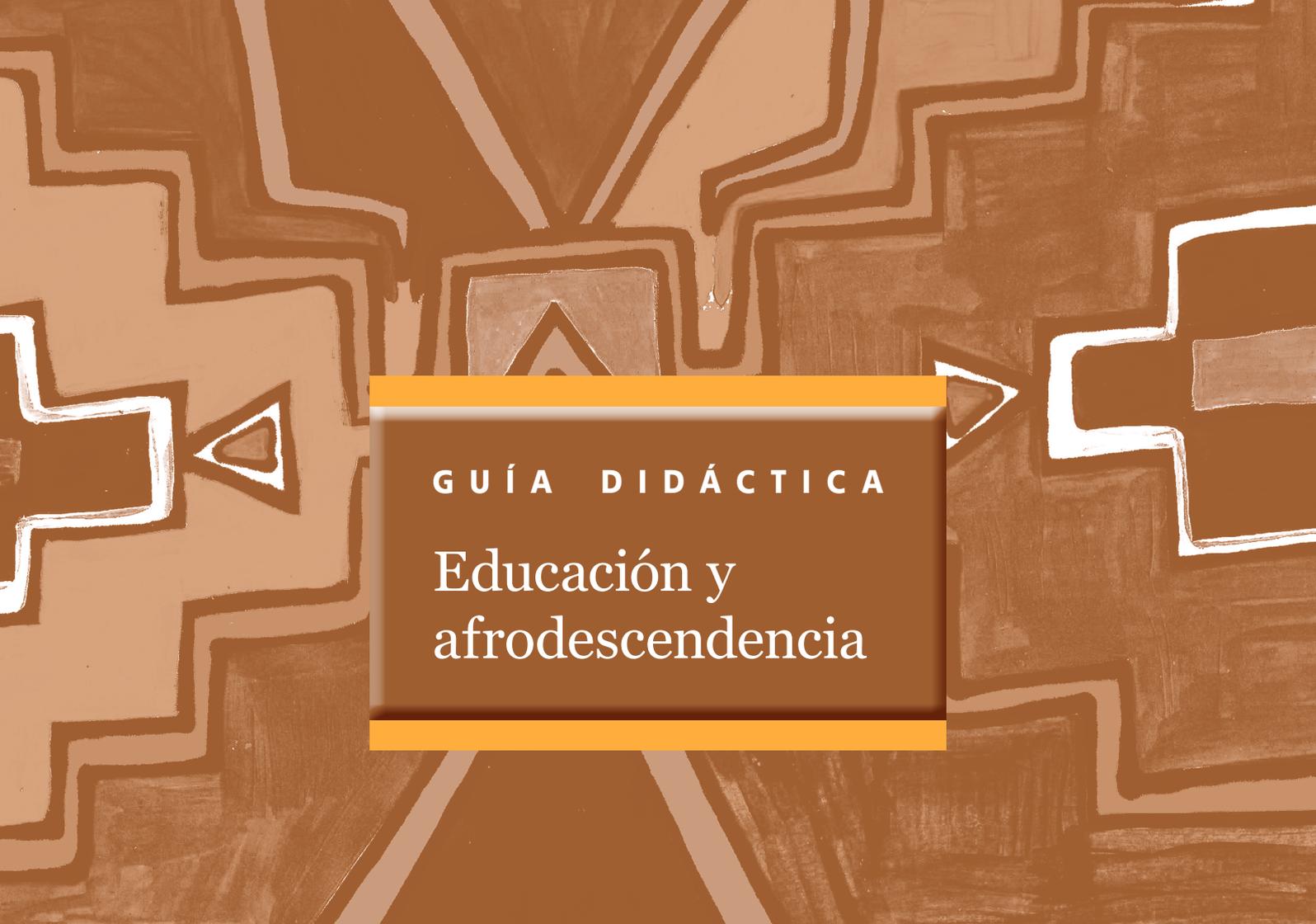
ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



mides
Ministerio de
Desarrollo Social



inmujeres
Instituto Nacional
de las Mujeres

The background features a complex, abstract geometric pattern in various shades of brown and orange. The pattern consists of thick, hand-drawn lines forming irregular shapes, including triangles, squares, and zig-zags. A central rectangular area is highlighted with a darker brown background and a thin orange border, containing the text.

GUÍA DIDÁCTICA

Educación y
afrodescendencia

MINISTRA DE DESARROLLO SOCIAL	Marina Arismendi
DIRECTORA INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INMUJERES)	Mariella Mazzotti
DIVISIÓN DE POLÍTICAS TRANSVERSALES Y EMPODERAMIENTO	Nohelia Millán

EQUIPO RESPONSABLE DE LA ELABORACIÓN DE LA GUÍA:

COORDINACIÓN GENERAL

Gabriela Sarasúa | DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y SALUD

ELABORACIÓN DE CONTENIDOS

A. C. Vida y Educación

Gonzalo Brown

Valentina Brena

COLABORARON EN LA REVISIÓN DE CONTENIDOS:

Por INMUJERES

Cecilia Caulín | DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN Y CONTENIDOS EN GÉNERO

Agustina Larrosa | COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ana Karina Moreira | DEPARTAMENTO DE MUJERES AFRODESCENDIENTES

Marisa Ortega
Paola Campos | DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y SALUD

Por ANEP

Beatriz Abero
Alicia Musso | GRUPO DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL POR LA EQUIDAD ÉTNICO-RACIAL EN LA ANEP

Patricia Píriz | INSTITUTO DE FORMACIÓN EN SERVICIO DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

Agradecemos los sustantivos aportes y el compromiso permanente de Alicia Esquivel, quien fuera coordinadora del departamento de Mujeres Afrodescendientes cuando se desarrolló esta iniciativa, y a la directora en su momento de INMUJERES, Beatriz Ramírez.

Este documento es para distribución gratuita. Puede ser reproducido total o parcialmente, siempre que sea citada la fuente.

ILUSTRACIONES: Silvia Segundo

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: glyphos

Montevideo, julio de 2016

Depósito legal 368.514/16

Actividad: Educación y afrodescendencia.
Guía didáctica

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	10
Módulo teórico-conceptual	15
Afrodescendientes y educación: legislación vigente y situación actual	15
Enfoque de derechos y educación inclusiva	15
Marco legal nacional e internacional	16
Breve reseña de la situación actual	20
Herramientas teóricas para el abordaje de la dimensión étnico-racial afrodescendiente en el sistema educativo	21
El reconocimiento como punto de partida	21
¿Qué significa ser afrodescendiente desde una perspectiva étnico-racial?	22

Hacia la deconstrucción de roles y estereotipos en clave étnico-racial y de género	28
Discriminación a niñas, niños y adolescentes afrodescendientes en los centros educativos	30
Más allá de las relaciones interpersonales	33
¿Cómo detectar estos fenómenos en la práctica educativa?	35
Políticas públicas hacia afrodescendientes	37
Módulo práctico-didáctico	41
Educación inicial, primaria y media	41
Actividad: El arte ndebele en la decoración	41
Actividad: Día Internacional de las Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora	42
Actividad: Esclavitud y resistencia	46
Actividad: ¿Quién es quién?	50
Actividad: Insultos y agresión verbal	51

Actividad: Reciclando el racismo	52
Primaria	54
Actividad: Países del continente africano	54
Actividad: Sopa de letras. Palabras de origen africano	58
Actividad: Ubuntu, Tamboelé y Nyanza.	61
Actividad: Sonoridades y toques de los tambores del candombe.	62
Actividad: Distribución y formación de los tambores del candombe	64
Actividad: El antiguo Egipto	66
Actividad: Trabajar para la libertad.	67
Actividad: «El jardín humano».	69
Educación media	71
Actividad: Acciones afirmativas para afrodescendientes.	71
Actividad: Palabras cruzadas. Geografía africana	74
Actividad: La distribución en el espacio social	76
Actividad: ¿Filosofía africana? Hacia la descolonización del saber	79
Actividad: Anuncios de personas esclavizadas.	83

Actividad: Bioconstrucción africana y arquitectura Gurunsi	85
Actividad: Peinados <i>afro</i> : significados y tratamientos	86
Actividad: Desmitificando estereotipos raciales a través del arte.	88
Anexos	93
Actividad de ejercicio: Esclavitud y resistencia	93
Bibliografía	99
Referencias de internet	103
Material audiovisual	103
Material de audio	103

Prólogo

La GUÍA DIDÁCTICA: EDUCACIÓN Y AFRODESCENDENCIA es un aporte a la reflexión y al trabajo en torno al tema de igualdad y no discriminación por razones étnico-raciales. El reconocimiento generado por un amplio marco legal obliga a los organismos públicos a desarrollar políticas inclusivas que propicien la igualdad de oportunidades y la atención a la vulneración de derechos. Este reconocimiento es un eslabón necesario del trabajo conjunto y proactivo interinstitucional que han desarrollado en los últimos años el MIDES-INMUJERES, a través del Departamento de Educación y Salud y del Departamento de Mujeres Afrodescendientes, y la ANEP-CODICEN, a través de su Dirección de Derechos Humanos, su Dirección Sectorial de Planificación Educativa y su Red de Género, y se ha canalizado a través del Grupo de Trabajo por la Equidad Étnico-Racial en la Educación, creado por el CODICEN en el año 2012.

La GUÍA tiene como objetivo general aportar a la incorporación de la dimensión étnico-racial afrodescendiente en las propuestas educativas, para, por un lado, hacer visibles las matrices africanas existentes en nuestra cultura y, por otro, entender los episodios históricos de la trata transatlántica y el régimen de esclavitud como crímenes de lesa humanidad.

Asimismo, la propuesta aporta a comprender cómo la discriminación racial y la desigualdad social vividas en períodos posesclavistas han perpetuado situaciones de inequidad para la diáspora africana. Por ello, este material busca brindar al colectivo docente un apoyo orientador, flexible a las circunstancias de cada contexto, que sirva de punto de partida de un enriquecedor debate que permita definir las mejores estrategias para trabajar con la comunidad educativa.

Uruguay es un país multicultural y diverso en nacionalidades de origen, expresiones religiosas y manifestaciones culturales. Sin embargo, esta riqueza muchas veces se oculta bajo pretensiones de homogeneidad y hegemonía, desconocimiento y trato discriminatorio hacia distintos colectivos.

Una sociedad plural, inclusiva y respetuosa de los derechos humanos debe entonces

promover el desarrollo de la diversidad cultural en un marco de igualdad. Los caminos son variados: la creación de instrumentos jurídicos e institucionalidad para la protección contra la discriminación, la implementación de las acciones afirmativas que promueven los derechos de los colectivos tradicionalmente postergados, la promoción de las distintas manifestaciones culturales y el reconocimiento de las diversas identidades y tradiciones, entre otros.

En este sentido, para desarticular las estructuras sociales y culturales que sustentan la discriminación, es necesario hacer visibles sus causas y orígenes, así como problematizar los modelos normalizadores que expresan o sostienen las prácticas que generan y perpetúan la desigualdad.

Es aquí donde la educación posee un rol insustituible, pues, si bien la problemática de la discriminación y el racismo trasciende el ámbito educativo, implementar en él medidas concretas es parte esencial de una estrategia hacia la construcción de una sociedad inclusiva, igualitaria y con altos niveles de justicia social para toda su ciudadanía. Para que esto sea posible, es necesario contar con marcos teóricos desde los que reflexionar sobre la discriminación étnico-racial y diseñar es-

trategias didácticas acordes con los mencionados objetivos. Para ello se requiere la adecuada formación docente, la producción de recursos y materiales didácticos y la adopción de nuevas formas de evaluación de las prácticas educativas.

El Grupo de Trabajo por la Equidad Étnico-Racial en la Educación ha desarrollado distintas actividades desde el año 2012 y

esta GUÍA es un aporte para seguir construyendo, desde la educación, nuevas y mejores realidades que permitan avanzar hacia un país igualitario y multicultural.

Martín Prats

*Dirección de Derechos
Humanos de CODICEN-ANEP*

Mariella Mazzotti

*Instituto Nacional de las Mujeres
Ministerio de Desarrollo Social*

Introducción

En el entendido de que la sociedad uruguaya históricamente ha estado constituida por matrices culturales heterogéneas asimétricamente valoradas, este material propone reconocer —desde un lugar de igualdad— los diferentes saberes que coexisten en nuestra sociedad.

Tradicionalmente, los contenidos educativos y la producción de conocimiento académico han sido en su gran mayoría eurocéntricos, y los saberes que no tengan este origen han quedado sistemáticamente fuera de los programas (y, por tanto, de los conocimientos a ser transferidos en el aula).

No obstante, el sistema educativo uruguayo viene incorporando el abordaje multicultural, proceso que la presente GUÍA pretende fortalecer. Específicamente se propone la valoración y el reconocimiento de los saberes africanos y afrodescendientes descentrados de los supuestos universales eurooccidentales (Kubayanda, 1984, citado en Ferreira, 2008), que brinden herramientas para la promoción de un diálogo intercultural horizontal.

El proceso de investigación ha incluido una revisión bibliográfica de los conceptos claves y la búsqueda de antecedentes y

experiencias latinoamericanas en la producción de materiales de este tipo, con el fin de proceder a la innovación de estrategias acordes con la realidad nacional.

A su vez, se tomaron insumos de las jornadas de sensibilización *Hacia la equidad étnico-racial en el sistema educativo*, que el Grupo de Trabajo por la Equidad Étnico-Racial en la ANEP viene desarrollando en diversos departamentos del país desde el 2013. También se realizaron entrevistas a referentes de los subsistemas de la ANEP, a los efectos de fortalecer las potencialidades que brinda la situación actual del sistema educativo formal, así como atender las debilidades sobre las que es preciso enfocarse con vistas a la inclusión de la dimensión étnico-racial desde una perspectiva de derechos.

La GUÍA consta de dos módulos: el teórico-conceptual y el práctico-didáctico.

El primer módulo tiene como objetivos: 1) presentar la situación actual de la población afrodescendiente en relación con la educación y la legislación vigente nacional e internacional; 2) introducir los conceptos claves para entender la dimensión étnico-racial afrodescendiente y la necesidad de que sea in-

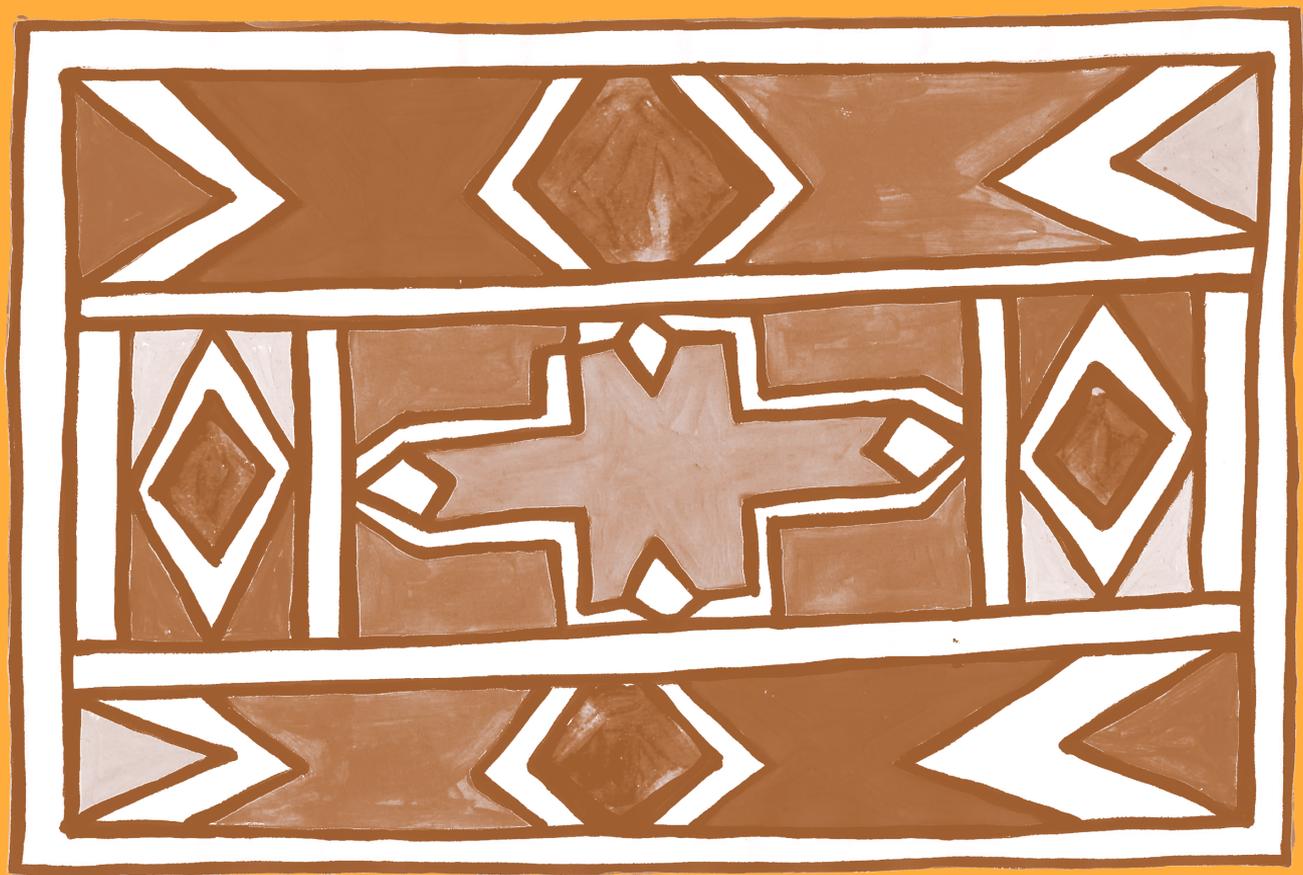
corporada al sistema educativo; 3) sensibilizar al cuerpo docente sobre la situación de niñas, niños y adolescentes afrodescendientes y su tránsito por la educación formal; 4) promover la reflexión y la toma de conciencia sobre la necesidad de trabajar la diversidad y sobre la importancia de ofrecer estímulos para el autorreconocimiento del estudiantado de ascendencia africana.

El segundo módulo tiene como objetivos: 1) ofrecer dinámicas de trabajo para el tratamiento y la transversalización de la dimensión étnico-racial afrodescendiente para aplicar en los centros educativos (dentro y fuera del aula), que tengan en cuenta las características de las diversas asignaturas, programas curriculares, grupos etarios y momentos de la vida institucional; 2) sugerir recomendaciones sobre cómo el cuerpo docente puede abordar

casos recurrentes de discriminación racial entre el estudiantado; estas aparecen identificadas con el símbolo adinkra¹ *mpatapo*, 'nudo de pacificación y reconciliación', que alude a la construcción de la paz tras algún conflicto:



1 Los símbolos adinkra pertenecen al grupo étnico Akan, del oeste africano, actual Ghana.





Afrodescendientes y educación: legislación vigente y situación actual

ENFOQUE DE DERECHOS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

El enfoque de derechos, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, supone el reconocimiento de la universalidad de los derechos humanos e implica considerar a todas las personas como sujetos de derechos, no solo en términos jurídicos, sino también en cuanto a su efectiva implementación.

Este enfoque fortalece procesos democráticos y promueve el ejercicio ciudadano; supone la igualdad de oportunidades y la no discriminación. En este sentido, puede involucrar el desarrollo de acciones afirmativas en la búsqueda de la equidad y desplegar políticas focalizadas hacia determinados colectivos que históricamente han sufrido situaciones de desventaja social. Consideremos que «la no discriminación no solo se traduce en un marco legal no discriminatorio, sino que implica que las políticas no sean discriminatorias en sus efectos» (Pederneira et al., 2009: 27).

Módulo teórico- conceptual

Los derechos constituyen un todo indivisible y deben respetar la integridad de las personas, de ahí la imperiosa necesidad de incluir un análisis que integre la noción de *interseccionalidad* y permita comprender la confluencia de distintas formas de opresión que conviven en una persona, sea por condición étnico-racial, identidad de género, grupo etario, etc. Particularmente, se incluye la perspectiva de género como un enfoque transversal, dado que el género constituye una dimensión estructurante de todas las desigualdades sociales.

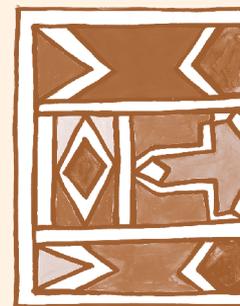
Desde el enfoque de derechos, la educación es un derecho fundamental, intrínseco e inalienable, así como un medio indispensable para conquistar otros derechos humanos. Una educación inclusiva es aquella capaz de asumir las particularidades de las personas, a los efectos de garantizar el desarrollo integral de todas

las niñas, niños y adolescentes, independientemente de su ascendencia étnico-racial, identidad de género, orientación sexual, discapacidad y/o cualquier otra condición.

MARCO LEGAL NACIONAL E INTERNACIONAL

La Ley 18.437, General de Educación, del 2008, reconoce «el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo de todas las personas sin discriminación alguna» (artículo 2.º, «De la educación como bien público») y establece que «El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social» (artículo 8.º, «De la diversidad e inclusión educativa»).

La Ley 18.104, de Igualdad de Derechos y Oportunidades entre Hombres y Mujeres en la República (2007), establece en su artículo 1.º: «Se declaran de interés general las actividades orientadas a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República Oriental del Uruguay», y dispone que el Instituto Nacional de las Mujeres promueva la



coordinación y articulación de las instituciones y de las políticas públicas para la aplicación de las políticas de igualdad de oportunidades y derechos.

En el ámbito internacional, la Convención Interamericana Contra toda forma de Discriminación e Intolerancia, de la OEA, ratifica los acuerdos internacionales respecto a garantizar los derechos humanos regidos por el principio de igualdad de oportunidades; subraya el papel fundamental de la educación en el fomento del respeto a los derechos humanos, de la igualdad, de la no discriminación y de la tolerancia; destaca los deberes del Estado respecto a garantizar la erradicación de las formas de discriminación e intolerancia y pone acento en las medidas especiales para generar igualdad de condiciones para el ejercicio de los derechos humanos; establece un Comité Interamericano para la Prevención y Eliminación del Racismo, la Discriminación Racial y todas las Formas de Discriminación e Intolerancia, al que todos los Estados parte deberán dar cuenta de sus avances en la erradicación de estas desigualdades.

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (CERD), de 1965, que fue adoptada por Asamblea General de las Naciones Unidas y rati-

ficada por Uruguay en 1999, constituyó un hito internacional en la declaración de la lucha contra el racismo y la discriminación racial, al comprometer a los Estados partes a emprender acciones para ello. Destaca el artículo 7.º, que establece:

Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos.

Al respecto, merecen especial atención las últimas observaciones del CERD al Estado uruguayo,² especialmente la número 19:

2 Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, 78.º período de sesiones, marzo de 2011.



[...] le preocupa la insuficiencia de dichas medidas, y en particular la persistencia de estereotipos contra los afrodescendientes y las personas de origen indígena [...] El Comité recomienda al Estado parte que adopte medidas adicionales para acabar con los estereotipos sobre los afrodescendientes y las personas de origen indígena [...], que promueva la identidad cultural de estas personas, en particular incluyendo en los programas de estudios escolares información sobre su contribución a la configuración de la identidad y la cultura del Estado parte; y que asigne fondos para preservar y promover su identidad y su cultura en los medios de comunicación y en otros ámbitos.

La III Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Otras Formas de Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica) en 2001, de la que Uru-

guay fue partícipe, marcó un clivaje en la conquista de derechos de la población afrodescendiente, ya que a raíz de esta las personas de origen africano se posicionaron como sujetos de derechos específicos por haber sido sus ancestros víctimas de la trata transatlántica, el colonialismo y la esclavitud. En su plan de acción, la Conferencia insta a los Estados partes a implementar medidas para el goce pleno de la ciudadanía afrodescendiente a los efectos de garantizar el acceso a la educación.

El Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024), correspondiente a la resolución n.º 68/237 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, establece un período de diez años para que los Estados miembros, la sociedad civil y los agentes pertinentes adopten medidas eficaces para la promoción de sus derechos ciudadanos. Para ello, desarrolla un Programa de Actividades que busca fortalecer la implementación de políticas públicas hacia afrodescendientes sobre los ejes de Reconocimiento, Justicia y Desarrollo.

La Ley 17.677 («Incitación al odio, desprecio o violencia o comisión de estos actos contra determinadas personas»), del 2003, penaliza con 3 a 24 meses de prisión a quienes inciten o cometan actos de violencia moral o física, de odio o de des-



precio contra personas en razón de su color de piel, raza, religión, origen nacional o étnico, orientación o identidad sexual (artículo 149 *bis* y *ter*).

La Ley 17.817 («Lucha contra el racismo, la xenofobia y la discriminación»), del 2004, en su artículo 1.º, declara «de interés nacional la lucha contra el racismo, la xenofobia y toda otra forma de discriminación», y en función de ello crea la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y toda otra forma de Discriminación.

La Ley 18.059 («Día Nacional del Candombe, la Cultura Afrouruguaya y la Equidad Racial»), del 2006, declara al candombe como patrimonio cultural y al 3 de diciembre como día nacional para su celebración (en conmemoración de la fecha en que fue demolido el conventillo Mediomundo), a la vez que reconoce la situación de inequidad a la que históricamente se ha enfrentado la población afrodescendiente y establece que el Estado apoyará toda iniciativa que promueva la equidad racial.

La Ley 19.122 («Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral»), del 2013, reconoce que la población de origen africano acarrea situaciones

de discriminación racial desde el período de la trata esclavista. Prevé acciones afirmativas hacia las personas afrodescendientes en los ámbitos educativo y laboral, a los efectos de garantizar la proporcionalidad del acceso a oportunidades según la ascendencia étnico-racial. La Ley dispone: «Asignar cupos para personas afrodescendientes en los sistemas de becas y apoyos estudiantiles que se resuelvan y asignen a nivel nacional y departamental» (artículo 6.º) e «Incorporar en los programas educativos y de formación docente el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores), así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva» (artículo 8.º).



BREVE RESEÑA DE LA SITUACIÓN ACTUAL

La inclusión de la variable *etnia/raza* en el sistema estadístico uruguayo hace visible la situación de desventaja en que se encuentra la población afrodescendiente. En relación con la educación, ello se traduce en menores niveles educativos, mayor analfabetismo y deserción temprana que en el resto de la población, puesto que, si bien en Uruguay existe movilidad educativa,³ la brecha entre afrodescendientes y no afrodescendientes se mantiene a través de las generaciones (Bucheli et al., 2011: 16).

Mientras que un 45 % de los varones y un 42 % de las mujeres afrodescendientes alcanzaron primaria como máximo nivel educativo, la población no afrodescendiente presenta un valor cercano al 34 %

³ Ya que las nuevas generaciones alcanzan mayores niveles educativos que sus madres y padres.

para ambos sexos. Entre las personas afrodescendientes las mujeres presentan un nivel educativo más alto que los varones (tendencia similar a la que se observa para el resto de la población). Esto podría relacionarse con el rol proveedor socialmente asignado a los varones, que provocaría el abandono de sus estudios para insertarse en el mercado laboral (INMUJERES, 2012 b). Por su parte, la situación de trabajo infantil —remunerado y no remunerado— es un fenómeno social cuya vulneración de derechos se mide a través de diversas variables,⁴ y que tiene mayor incidencia en niñas, niños y adolescentes afrodescendientes que en no afrodescendientes, lo cual repercute directamente en inasistencias y desvinculación del sistema educativo formal (Saavedra, Da Luz et al., 2012).

La sobrerrepresentación de afrodescendientes en fenómenos como rezago estudiantil, repetición, inasistencias y abandono temprano son algunos efectos de la inequidad. No obstante, es menester preguntarse cuáles son los fenómenos que cíclicamente

⁴ En función de si es o no remunerado (según si se es mayor de 15 años o no), de la cantidad de horas semanales que se le dedica, del tipo de actividades y condiciones en que se realizan, de si vulnera o no el derecho a la educación, la recreación, la participación, la identidad, etc.





21

camente originan y dan cierre a estos procesos históricos. Para ello, se pueden tomar como referencia investigaciones que relatan y cuantifican situaciones de discriminación racial vividas por estudiantes afrodescendientes, las cuales evidencian procesos de rechazo, marginalidad y exclusión dentro de los propios centros educativos (Florit, 1994; Bucheli et al., 2011; Saavedra, Da Luz et al., 2012).

También es preciso considerar los contenidos curriculares. Algunas revisiones de textos escolares constatan que en ellos la representación de afrodescendientes fue prácticamente nula hasta 1990 y que, si bien a partir de entonces su presencia ha ganado espacio, todavía quedan estereotipos por desmitificar (Sosa, 2009). De hecho, en la mayoría de las propuestas editoriales las personas afrodescendientes se ven reducidas a la categoría de esclava, y sus manifestaciones culturales aparecen esencializadas, estáticas y folclorizadas (D'Ambrosio, 2009). Pese a ello, existen publicaciones que vienen integrando de forma consistente el abordaje de la diáspora africana en Uruguay.⁵

⁵ Véanse *Casa Dicha* (Garibaldi y Salvo, 1999) y el libro de texto de 4.º grado de primaria (Forteza y Rodríguez, 2008).

Herramientas teóricas para el abordaje de la dimensión étnico-racial afrodescendiente en el sistema educativo

EL RECONOCIMIENTO COMO PUNTO DE PARTIDA

Dado que *reconocer* implica revelar, mostrar, sacar hacia afuera, hacer visible, es un concepto clave para el desarrollo de la GUÍA en múltiples sentidos. Específicamente se propone:

- Trabajar sobre el reconocimiento del racismo como sistema de pensamiento hegemónico en el que se produce la socialización.
- Promover el autorreconocimiento del que históricamente las personas afrodescendientes han sido privadas, lo que implica reivindicar el *ser* y *per-*

tenecer a un colectivo desde la construcción de un *nosotros* y ya no desde la otredad.

- Comprender que el reconocimiento requiere redistribución equitativa, puesto que los ejes de injusticia son culturales y socioeconómicos al mismo tiempo (Fraser, 1997).

De esta manera, la idea del reconocimiento sirve de plataforma para abordar la dimensión étnico-racial afrodescendiente en el sistema educativo formal desde un nuevo paradigma.

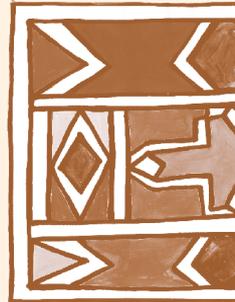
¿QUÉ SIGNIFICA SER AFRODESCENDIENTE DESDE UNA PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL?

En el marco de los encuentros regionales preparatorios de la III Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Otras Formas de Intolerancia, en el año 2000 se celebró la Conferencia Regional Preparatoria de las Américas en Santiago de Chile, donde surgió el término *afro-*

descendiente, que finalmente fue legitimado por la comunidad internacional en Durban, en 2001.

De acuerdo con las Conferencias de Santiago de Chile y Durban, el término *afrodescendiente* refiere a la población descendiente de africanas y africanos víctimas de la trata transatlántica y la esclavitud, traídos forzosamente a América durante el período colonial, víctimas históricas del racismo, la discriminación racial, la marginación, la pobreza, la exclusión y la consecuente negación reiterada de sus derechos humanos.

Diferente origen tuvo el término *negra o negro*, categoría surgida como el lado visible que sustentó la idea de *raza* creada por la colonialidad del poder eurocéntrico.





23

Si bien en todas las épocas los seres humanos tuvieron colores de piel diferentes (ya que las características fenotípicas como color de piel y de ojos, tipo de nariz, cabello y estatura son adaptaciones fisiológicas a determinados medioambientes, desarrollados por los homínidos durante la evolución humana), la categorización de las personas como negras y blancas no existía antes de la captura y la trata transatlántica de africanas y africanos llevados forzosamente a América.

La identidad de negra o negro surgió para justificar la dominación de las poblaciones africanas y afrodescendientes, que fueron consideradas biológicamente inferiores, de modo que el concepto de *raza*, desarrollado por las ciencias naturales para clasificar especies vegetales y animales, fue tomado por las ciencias sociales para clasificar grupos humanos y legitimar las relaciones de dominación impuestas por la conquista (Munanga, 2003), avalladas por el conocimiento científico de la época y la Iglesia Católica.

En el siglo XX los avances de la genética humana permitieron concluir que las razas humanas biológicamente no existen y que, si bien ello no significa que todas las personas sean genéticamente semejantes, las diferencias no son suficientes para distinguir razas. Solamente el 1% del patrimonio genético de una persona está implicado en la transmisión del color de la piel, los ojos y el cabello (Munanga, 2003). Pese a ello, tras varios siglos de uso, la idea de *raza* ya había sedimentado en el imaginario social y continúa siendo utilizada popularmente para clasificar a las personas en las relaciones sociales cotidianas.

El uso del término *negro* está vigente y a su vez es ambiguo (puede ser utilizado tanto afectiva como ofensivamente). Dado su origen y su posible uso peyorativo, instamos a no promocionarlo; no obstante, tampoco se puede ignorar o rechazar, ya

que también ha sido incorporado por parte de la población afrouruguaya, que se identifica como *negra*. Asimismo, si bien aún no todas las personas de ascendencia africana se identifican con el término *afrodescendiente*, este es el apropiado para utilizarse en las instituciones educativas, por posicionar a quienes forman parte de este colectivo como sujetos de derechos.

Cuadro: orígenes de los términos *negro* y *afrodescendiente*

Negro	Afrodescendiente
Término impuesto por los esclavistas	Término elegido por la población a la que va a denominar
Está cargado de connotaciones negativas	Revaloriza todo un legado cultural
Surgió para posicionar a las personas de origen africano como objetos de explotación	Surgió para posicionar a las personas de origen africano como sujetos de derechos
Hace referencia a un color de piel común	Hace referencia a una ascendencia común

Recientemente comenzó a utilizarse el término *etnia* para aludir a las minorías culturales en el marco de los Estados-nación, haciendo referencia a los colectivos que se identifican —y son identificados— como tales por compartir una historia, una ascendencia (real o imaginada) o ciertas tradiciones culturales de matrices africanas (Giddens, 1995).

Este término, entonces, se basa en la autoadscripción de un conjunto de personas que histórica o mitológicamente tienen un origen ancestral común (Munanga, 2003) y genera la noción de un *nosotros* distinto a *los otros*, puesto que es una categoría relacional. Si bien dicho concepto pretende trascender la clasificación racial, hay quienes sustituyen el término *raza* por el de *etnia* por ser políticamente correcto, con lo que se mantiene la jerarquización de los grupos humanos en función de sus rasgos fenotípicos y como consecuencia se perpetúa el racismo, ya que las razas de ayer son las etnias de hoy (Munanga, 2003).





25

Los procesos de construcción identitaria de la población afrouruguaya son complejos y variados, ya que no existe una forma única de ser afrodescendiente. En este sentido, así como hay quienes se reconocen como afrodescendientes, negras o negros por sus rasgos fenotípicos, hay quienes también se identifican mediante la creencia de tener ancestros comunes o tradiciones culturales compartidas.

Los criterios para la categorización racial varían en los diferentes contextos; de ahí que, por ejemplo, alguna persona que en un entorno pueda ser considerada negra, en otro pueda no serlo. Ello muestra que la idea de raza basada en el color de piel de las personas no responde a un hecho objetivo, sino a una construcción social. Del mismo modo, con el paso del tiempo las personas pueden cambiar la forma en que se definen, ya que la identidad es un proceso dinámico y no una esencia inmutable.

Conversando un día en clase sobre nuestros orígenes, Damián contó que cuando era niño en el barrio le decían *el Negro* y así se autopercibió. Luego, cuando creció, se inscribió en la UTU y se encontró con compañeras y compañeros de tez un poco más oscura, quienes le decían que él no era tan negro, que era mulato, y su apodo pasó a ser *el Mula*. Pocos años después se trabajó en clase el término *afrodescendiente*, que Damián ya había escuchado en algunas conversaciones de su familia y con el que finalmente se identificó, porque entendió que, más allá de cómo lo vieran las demás personas, él era descendiente de africanos.

Por último, cabe destacar que todas las personas somos poseedoras de una identidad étnico-racial. Así es que, por ejemplo, el Censo Nacional 2011 incorporó al cuestionario una pregunta sobre ascendencia étnico-racial de la siguiente forma:

¿Cree tener ascendencia...	Sí	No
... afro o negra?	1	2
... asiática o amarilla?	1	2
... blanca?	1	2
... indígena?	1	2
... otra?	1	2

Fuente: INE.

En caso de que se respondiera afirmativamente a más de una categoría, se preguntaba cuál se consideraba la principal, ya que el Censo Nacional reconoce que se pueden tener múltiples ascendencias étnico-raciales. En esos casos, a su vez, se daba la opción de que las personas pudieran seleccionar *ninguna* como principal.





27

La dimensión étnico-racial desde una perspectiva de género es incorporada a la GUÍA debido a que el género es una dimensión estructurante de todas las desigualdades sociales. Es una categoría central, capaz de influir en todos los aspectos de la vida de los sujetos (individuales y colectivos), por lo que se impone como una categoría transversal para todo análisis social.

La identidad de género refiere a la autopercepción que cada persona construye como niña, adolescente, mujer, o niño, adolescente, varón. Por su parte, las expresiones de género refieren a formas de manifestar la «masculinidad» o «femineidad» en cuanto construcciones socioculturales en un momento dado.

De acuerdo con los Principios de Yogyakarta:⁶

La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder

o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que esta sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales (Principios de Yogyakarta, 2007: 6).

El carácter contextual del género hace que no sea lo mismo ser niña o adolescente afrodescendiente que no afrodescendiente, ya que las expectativas, responsabilidades, derechos, prohibiciones, restricciones, etc., que desde el ámbito educativo les son atribuidas no son exactamente las mismas para unas y otras. De esta manera, las características de «belleza», «fragilidad», «delicadeza» e «inocencia» con las que por lo general son identificadas las niñas no suelen atribuirse a las niñas afrodescendientes.

⁶ Principios sobre la Aplicación del Derecho Internacional de Derechos Humanos a las Cuestiones de Orientación Sexual e Identidad de Género.

Hacia la deconstrucción de roles y estereotipos en clave étnico-racial y de género

Los roles étnico-raciales refieren a ciertos comportamientos, tareas o responsabilidades que socialmente les son atribuidas a las personas según su ascendencia étnico-racial. Estos depositan determinadas expectativas sobre las personas afrodescendientes y otras diferentes sobre quienes no lo son, y construyen la idea de lo que deben hacer, ser y parecer.

En relación con estos roles se crean los estereotipos étnico-raciales, percepciones generalizadas e ideas preconcebidas socialmente compartidas respecto al *deber ser*. Así, por ejemplo, pensar que todo varón afrodescendiente sabe tocar el tambor y que toda mujer afrodescendiente sabe bailar al ritmo de los tambores responde a estereotipos étnico-raciales y de género.

Durante el proceso de socialización se interiorizan e incorporan dichos estereotipos, que se transmi-

ten inconscientemente y suelen condicionar a las personas, ya que, según sus características, las *invitan* a ocupar determinados lugares de la sociedad y no otros. De este modo, mediante los estímulos, restricciones e inhibiciones de su comportamiento, sentimientos, proyecciones, etc., se limita tanto su circulación por el espacio social como la gama de sus posibilidades y potencialidades.

Los roles y estereotipos que recaen actualmente sobre las personas afrodescendientes son en cierta medida secuelas de la época colonial. Se llama *colonialidad* a la vigencia de las estructuras coloniales en el mundo contemporáneo, que simultáneamente abarcan y conectan los planos moral, psicológico y estético y crean las dicotomías negro/blanco, feo/bello, malo/bueno, sospechoso/inocente, etc. Así, la colonialidad es un fenómeno que se ha inscrito en los cuerpos, cuyos orígenes se remontan a la época de la esclavitud.

Por su parte, la colonialidad estética ha promovido un único patrón de belleza. Sirve de ejemplo la





desvalorización del cabello de las personas afrodescendientes, que suele ser vivido como un punto de tensión sociocorporal, especialmente potenciado para el caso de las mujeres. En respuesta, el movimiento feminista afrolatinoamericano ha cuestionado el alisado del cabello, dado que expresa un esfuerzo de las mujeres afrodescendientes por parecer blancas (o al menos no tan negras), es decir, procura imitar las configuraciones fenotípicas del grupo dominante. De ahí que, mientras el cabello de las niñas no afrodescendientes puede ser catalogado de *rizos de oro*, el de las afrodescendientes es llamado *pelo esponja de aluminio*.

El cuerpo ha cobrado un lugar central en los procesos vivenciados por la diáspora africana,⁷ pues ha pasado del sometimiento (mediante los innumerables castigos, encierros, traslados, desarraigos, violaciones, torturas, etc.) a la liberación

(mediante las manifestaciones performáticas afroamericanas como el candombe y la capoeira, entre otras). De hecho, para las personas afrodescendientes, la comunicación corporal forma parte de un legado ancestral, producto de procesos de simulación surgidos en períodos esclavistas: la represión provocó que muchas cosas se debieran ocultar, aunque no por ello dejaran de comunicarse (Gilroy, 2001).

Dicho esto, es necesario tomar conciencia de los estereotipos que recaen sobre los cuerpos de niñas, niños y adolescentes afrodescendientes para cuestionarlos, desnaturalizarlos y deslegitimarlos, con el fin de trascenderlos y ofrecer modelos inclusivos e igualitarios.

⁷ Hablamos de *diáspora africana* haciendo referencia al conjunto de personas afrodescendientes en las diferentes partes de la América Latina y el Caribe. La vivencia de discriminación étnico-racial y el legado de la trata trasatlántica las ubica en una casi idéntica posición intra e intersubjetiva en el conglomerado social, más allá del lugar geográfico donde vivan actualmente.

Discriminación a niñas, niños y adolescentes afrodescendientes en los centros educativos

De acuerdo con las Naciones Unidas (2012), el *racismo* es la ideología de superioridad racial que constituye un ataque a la esencia de la dignidad de las personas y una amenaza a la paz y la seguridad internacionales. Por su parte, la *discriminación racial* refiere a los actos de exclusión o preferencias que implican un trato injusto o desigual a determinadas personas o grupos por motivos de raza o etnia.

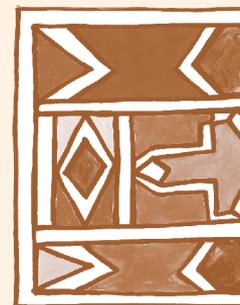
Aunque no existan las razas biológicas, se sigue hablando de *racismo* y *discriminación racial*, dado que las desigualdades se continúan gestando a partir del color de piel de las personas.

Si bien el racismo surgió para justificar el sistema económico de la esclavitud, sentó las bases para la división racial del trabajo de la economía global moderna (Quijano, 2000). Ello manifiesta la persistencia y la mutación del racismo (Consejo Internacional para Estudios de Derechos Humanos, 2000), así como su constante naturalización.

El racismo establece lugares, roles y ocupaciones jerarquizados racialmente, por lo que, mientras privilegia al grupo hegemónico, coloca a los otros grupos en un lugar de minoría⁸ y subordinación. Construir nuestra identidad en un sistema social racializado (que a su vez invisibiliza el racismo estructural y naturaliza sus prácticas) produce sujetos de derecho y subjetividades también racializados.

En este contexto de valoración desigual, donde *lo blanco* es superior, civilizado, bello e inteligente y *lo no blanco* es inferior, primitivo, feo y bruto, pueden

⁸ Minoría numérica y minoría con relación a la acumulación y el ejercicio del poder colectivo y personal.



darse situaciones en que las personas afrodescendientes renieguen de su propia identidad, puesto que la imagen que el espejo les devuelve de sí mismas representa aquello considerado socialmente negativo.⁹ A este fenómeno lo llamamos *endodiscriminación racial*.¹⁰

Este mecanismo psicoafectivo implica un proceso anterior de desidentificación de la cultura de raíces africanas con los elementos que caracterizan *lo negro*. A veces es un proceso de larga data en el núcleo familiar, y otras veces está estimulado por las formas de sociabilización actual, de liquidez de los procesos identificatorios. Esto puede, además, generar una ilusión de igualdad con relación al ejercicio de derechos en las personas en situación de discriminación. La ilusión de igualdad invisibiliza y naturaliza nuevamente las prácticas que generan y perpetúan esta brecha de desigualdad.

⁹ Sugerimos ver *Niños y cultura racista*, <www.youtube.com/watch?v=jcxG0H5aTO8>.

¹⁰ Término acuñado por Karina Moreira para la presente GUÍA.

Los docentes pueden contribuir a que se desaprenda la endodiscriminación racial, al fortalecer la autoestima del estudiante afrodescendiente a partir del *reconocimiento* como línea de pensamiento y acción, en contraposición a la *negación*. En este sentido, se pueden resaltar diversas cualidades positivas de la ascendencia africana, brindar imágenes versátiles de referentes afrouruguayos, mostrar actos heroicos de las personas esclavizadas en busca de la libertad, resaltar la belleza de personas socialmente *negras*¹¹ y promover la diversidad. Del mismo modo, es importante brindarles estímulos, demostrarles afecto y hacerles notar altas expectativas respecto a su rendimiento curricular.

¹¹ Remitimos aquí a las categorías socialmente negro/blanco creadas por Luis Ferreira (2008) para hacer referencia a las clasificaciones sociales construidas con base en el color de piel de las personas.



Mientras el racismo minimiza a la población afrodescendiente, simultáneamente atribuye a las personas blancas una serie de privilegios invisibles que cotidianamente disfrutan de forma inconsciente. Tales son las dimensiones de este fenómeno, que alcanzan a afectar los campos de la vida más impensables para quienes no lo padecen.

Pablo nunca se imaginó que fuera a necesitar tanto una curita como aquel día. Había preparado su primera lección de quinto de liceo para dar frente a todo el grupo, pero aquella mañana al afeitarse se cortó. Al salir pasó por una farmacia en busca de una curita para cubrir su herida. La curita, lejos de pasar desapercibida, se hacía notar fuertemente en el rostro del joven. Pablo preguntó a la farmacéutica si no tenía una curita un poco más oscura, como para él, a lo que la farmacéutica respondió: «No, solo tengo las comunes, las de color piel».

Existen diferentes formas de discriminación que interactúan simultáneamente sobre algunas personas, fenómeno denominado *discriminación múltiple y agravada*. Este tipo de discriminación actúa por la intersección de distintos sistemas de opresión (como el racismo, el etnocentrismo, el sexismo, la homofobia, la xenofobia, el clasismo, el adultocentrismo, etc.), que por su efecto multiplicador, lejos de generar una sumatoria de discriminaciones, produce una vulneración de derechos específica. Tal es el caso de la discriminación que viven las niñas y adolescentes afrodescendientes (dada por su condición de género, grupo etario y ascendencia étnico-racial), causante de que, por ejemplo, no conozcamos ninguna mujer afrodescendiente destacada en la historia nacional, lo que inherentemente provoca que estas niñas no cuenten con referentes en las que verse reflejadas —desde su condición de género y ascendencia étnico-racial— entre las personas ilustres del Uruguay.





33

Una de las formas de comenzar a vislumbrar el racismo y el sexismo epistémico que ha impregnado las mallas curriculares es hacer algunas de las siguientes preguntas: ¿Cómo suelen representar los libros de texto educativos a las personas afrodescendientes? Los africanos y sus descendientes esclavizados ¿son representados resistiendo a la esclavitud, o como esclavas y esclavos pasivos? ¿Contamos con referentes heroicos de origen africano en la historia de la Banda Oriental y el Uruguay, más allá de Ansina? ¿Tenemos mujeres referentes de la gesta artiguista? ¿Y mujeres afrodescendientes? Y, por último, ¿será que no contamos con referentes afrodescendientes —y menos aún mujeres— porque no tuvieron ninguna contribución o aporte destacable? ¿O será que la historia fue escrita desde la perspectiva del hombre occidental? Según dice un proverbio africano, mientras los leones no tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.

MÁS ALLÁ DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

Los datos estadísticos son una herramienta fundamental para visibilizar que el propio funcionamiento del sistema institucional uruguayo reproduce las desigualdades y jerarquías de los grupos racializados. Ampliar la noción del racismo a las instituciones sociales permite comprender el fenómeno más allá de las interacciones entre personas, así como entender las situaciones de desventaja que padecen determinados colectivos como consecuencia de la desigualdad racial.

El racismo institucional refiere al lugar desigual que ocupan y al trato diferencial que reciben las personas de parte de las instituciones sociales según su ascendencia étnico-racial, que consecuentemente reproduce la situación de desventaja de los afrodescendientes. Considerando la tendencia a la institucionalización de la vida —básicamente nacemos y morimos en instituciones—, es posible comprender la magnitud del impacto de la violencia institucional en las personas que la sufren.

El papá de Ana acudió a la dirección del liceo para conversar sobre las notas de su hija. Golpeó la puerta y se asomó a la oficina donde estaba la directora, una mujer afrodescendiente, quien se encontraba guardando una carpeta en la biblioteca. Él la miró y le preguntó: «Disculpe, ¿sabe dónde puedo encontrar al director?».

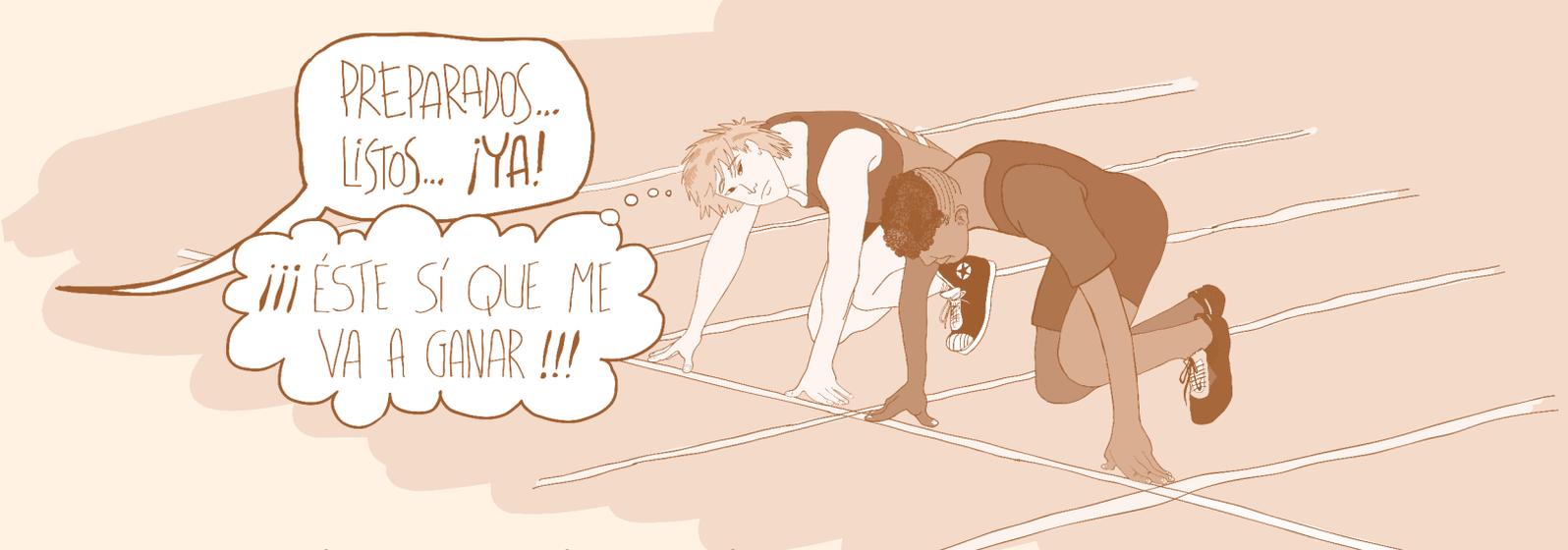
El racismo institucional se instaura en el cotidiano organizacional, actúa mediante prácticas institucionales aparentemente neutrales y políticamente correctas, pero que privilegian a un grupo racial sobre otro.

En el sistema educativo el racismo institucional se manifiesta de diversas formas: en la invisibilización de los afrodescendientes en los contenidos curriculares, en el lugar que ocupan las personas afrodescendientes en el organigrama general de la institución, en el tipo de trato que recibe el estudiantado según su ascendencia étnico-racial.

La discriminación racial no solo recae sobre las personas de origen africano por sus rasgos fenotípicos, sino que también actúa sobre las manifestaciones culturales de matrices africanas. Por ello, muchas veces el imaginario colectivo valora desigualmente las expresiones culturales de origen europeo y africano: mientras que los primeros tienen religión, los segundos tienen supersticiones; mientras que los primeros tienen lenguas, los segundos tienen dialectos; mientras que los primeros tienen medicina, los segundos tienen curandería, etc.

Cuando estés en el centro educativo en el que te desempeñas como docente, intenta identificar la ascendencia étnico-racial de tus compañeras y compañeros de trabajo con relación a las tareas que realizan. Sugerimos que prestes atención a cuántas personas afrodescendientes trabajan en tareas relacionadas con la cocina, en tareas administrativas, en cargos de dirección, en las tareas de limpieza, como docentes y como asistentes sociales o psicólogos.

La codificación racial mediante configuraciones fenotípicas tiene implicaciones en la consideración física, emocional y mental de las personas que las encarnan. Así, cuanto más oscuro es el color de piel de una persona, más esperamos de su rendimiento físico y menos de su sensibilidad y de su rendimiento intelectual, dado que hemos sido socializados en la ideología del racismo.



PREPARADOS...
LISTOS... ¡YA!

!!! ÉSTE SÍ QUE ME
VA A GANAR !!!

¿CÓMO DETECTAR ESTOS FENÓMENOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA?

Si bien el racismo se manifiesta cotidianamente en los centros educativos, al estar profundamente arraigado suele pasar por inadvertido. Consecuentemente, la discriminación racial se naturaliza y se invisibiliza.

La faceta más evidente de la discriminación racial es el insulto racial interpersonal. Sin embargo, esta suele manifestarse solapadamente, y es percibida por las personas hacia las que se dirige, pero no siempre reconocida por ellas ni por las demás.

Estas situaciones impregnan la vida de las personas afrodescendientes cotidianamente y de forma profunda. Su intensidad y recurrencia pueden convertirlas en acoso racial escolar.

Existen diferentes formas de discriminación racial presentes en los centros educativos:

- Agresión verbal mediante insultos, sobrenombres, chistes, burlas y risas racializadas: *Negro*

cachumbambé, levanta la pata y toma café; Está haciendo cosa de negro; Se hizo la noche; Negro sucio; Apagón; Alisate la mota; Este negro salió fallado (cuando no responde a un estereotipo), etc.

- Agresión física o gestual mediante golpes, invasiones corporales o ridiculizaciones: tocar el pelo sin autorización, hacer mímica o gestos simiescos, intimidar.
- Violencia moral mediante desconfianza, acusaciones o sospechas injustificadas: cuando desaparece algo en el salón o cuando hay olor a transpiración, se mira primero al estudiante afrodescendiente.
- Aislamiento mediante la exclusión, cuando no se los invita a eventos sociales, cuando están reiteradamente solos en los recreos.

Para detectar situaciones de discriminación racial es necesario considerar la interacción no solo en el aula, sino en todos los espacios y momentos de la vida

cotidiana del centro educativo —entrada y salida, recreos, pasillos, patio, cantina, horas libres y comedor— y en las situaciones extraordinarias —paseos, fiestas de fin de año, kermeses, etc.—. Estas situaciones pueden revelar más claramente la discriminación racial y habilitan a trabajar contenidos pedagógicos para su intervención.

Es importante que el colectivo docente tenga una actitud receptiva, atenta, brinde soluciones y no sea testigo pasivo ante situaciones de violencia racial. Según la gravedad de los hechos, debe considerar la posibilidad de involucrar a las familias y tomar medidas disciplinarias si fuera necesario.

Las repercusiones que estos actos pueden generar sobre niñas, niños y adolescentes afrodescendientes son múltiples; entre ellas, negación de sí, baja autoestima, retraimiento, actitudes violentas, baja participación en clase, bajo rendimiento e inasistencias sin motivo aparente.



Políticas públicas hacia afrodescendientes

Dado que las políticas universales han sido insuficientes para enfrentar la discriminación y la desigualdad racial, se necesitan políticas focalizadas que respondan a la necesidad de restituir ciertos derechos vulnerados a un grupo específico de personas. Así es que las acciones afirmativas son medidas temporales que buscan revertir situaciones históricas de vulnerabilidad social para alcanzar la equidad, y apuntan a la igualdad de oportunidades.

Según la Ley 242, «Esclavitud» (del 12 de diciembre de 1842), la abolición de la esclavitud no implicó indemnización alguna para las personas esclavizadas, mientras que sí se previó indemnizar a los amos por

los *bienes* que perderían. En este sentido, las acciones afirmativas hacia las personas afrodescendientes son medidas de reconocimiento y reparación que tienen como fin recompensar y revertir daños y perjuicios derivados de la trata transatlántica, la esclavitud, el racismo y la discriminación racial, cuyos efectos y consecuencias perduran hasta la actualidad.

Las acciones afirmativas dirigidas a personas afrodescendientes surgieron en Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX, tienen antecedentes en la CERD (1965) y alcanzaron reconocimiento internacional como herramientas para la equidad en el Plan de Acción de Durban, fruto de la III Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Sudáfrica en el 2001. Desde el 2013, Uruguay cuenta con la Ley 19.122, de acciones afirmativas hacia la población afrodescendiente.







Educación inicial, primaria y media



ACTIVIDAD: EL ARTE NDEBELE EN LA DECORACIÓN¹²

Área del conocimiento: Artística.

Objetivos: Reconocer el arte decorativo ndebele y la influencia de ciertas tradiciones africanas en el Uruguay y el mundo.

Nivel: Todos los niveles.

Materiales: Reproductor de video,¹³ hojas y pinturas.

Desarrollo

Propiciar la reflexión a partir del video *Cultura ndebele, arte y decoración*. Sugerimos las siguientes preguntas disparadoras:

-
- ¹² Agradecemos el aporte de la artista plástica afrouruguaya Silvia Segundo, autora de los dibujos para esta actividad.
 - ¹³ *Cultura ndebele, arte y decoración* (duración: 5 minutos), <https://www.youtube.com/watch?v=_lr0zz9F_jk>.

Módulo práctico- didáctico

- ¿Qué les llamó la atención?
- ¿Reconocen estos diseños? ¿Les son familiares o extraños?
- ¿Sabían que son diseños que vienen del sur de África?

Proponer al estudiantado que realice su propio diseño ndebele.

Aportes para la reflexión

Reflexionar sobre la influencia africana en nuestra cotidianidad, aunque no siempre seamos conscientes de ella.

Destacar el dominio, el uso y el desarrollo del conocimiento matemático y geométrico dentro del arte ndebele y de muchas otras manifestaciones artísticas, arquitectónicas y de ingeniería de origen africano, como las de las culturas egipcia, akan, bakongo, etc.

Resaltar la simbología del arte ndebele, así como su capacidad de comunicación, que no solo le permite expresarse a quien lo realiza, sino que termina expresando quién es esa persona y qué lugar ocupa en su comunidad.

Sugerencias

Teniendo en cuenta que se trata de un arte decorativo, se recomienda usar los diseños de los estudiantes para decorar el salón; por ejemplo, enmarcando puertas o ventanas, como se observa en el video. El lugar a decorar puede ser elegido grupalmente.

A su vez, se sugiere usar los diseños como material a adjuntar en las carpetas de fin de año. 📁



ACTIVIDAD: DÍA INTERNACIONAL DE LAS MUJERES AFROLATINOAMERICANAS, AFROCARIBEÑAS Y DE LA DIÁSPORA

Áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Literatura.





43

Objetivos: Conmemorar el 25 de julio reivindicando la labor de mujeres afrouruguayas del siglo XX, como Virginia Brindis de Salas y Amanda Rorra.

Nivel: Todos los niveles.

Materiales: Una copia del poema de Virginia Brindis de Salas por estudiante.

Desarrollo

La actividad se inicia con la tarea domiciliaria de buscar información sobre cómo se celebra en Uruguay el Día Internacional de las Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora. Responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué se celebra internacionalmente el 25 de julio? ¿Por qué?
- ¿Qué es la Premiación Amanda Rorra?
- ¿Quién fue Amanda Rorra?

Tras la realización de la tarea domiciliaria, comentar en clase la información encontrada por los estudiantes.

Aportes para la reflexión

La declaración del 25 de julio como el Día Internacional de las Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora es el resultado del primer encuentro de mujeres afrodescendientes de más de 30 países de la región, que tuvo lugar en República Dominicana en 1992, tras tomar conciencia de que la situación de desigualdad que sufren estas mujeres es compartida a escala regional y es necesario aunar esfuerzos para que cobre visibilidad mundial.

Desde el 2006 en Uruguay se celebra este día con la Premiación Amanda Rorra, organizada por INMUJERES-MIDES para homenajear la labor de mujeres afrouruguayas y de todas las personas que hayan contribuido a la equidad étnico-racial y de género. Año a año el evento se realiza en memoria de Amanda Rorra (1924-2005), nacida en un conventillo montevideano,

referente del movimiento organizado afrouruguayo del siglo XX y una líder que encabezó la lucha antirracista.

La actividad continúa trabajando la obra literaria de la poeta afrouruguaya Virginia Brindis de Salas, de la primera mitad del siglo XX. Se puede compartir la lectura y analizar el poema «Canto para un muchacho negro americano del sur», publicado por ella en *Pregón a Marimorena*, en 1952:

*Muchacho con orgullo de bantú
que cantas:
Ya ho...
ge... ge...,
ge..., ge...,
tangó!*

*Abuelito
gramillero,
siempre lo recuerdas tú;
dile a este muchacho americano
qué era el bantú.*

*En los galones negreros
vino,
engrillado en sus sentinas
sin un adiós a la tribu
ni a la manigua.*

*Abuelito
gramillero,
díselo, díselo tú
a este muchacho americano
cómo era el bantú.*

*Ya ho...,
ge..., ge...,
ge..., ge...,
Tangó!¹⁴*

En el poema se observa cómo la autora reivindica el origen africano de la población afrodescendiente de América Latina en general y de Uruguay en par-

¹⁴ Brindis de Salas (1952), en Oronoz (2013: 82).





45

ticular. A través de sus versos insta al gramillero —personaje del candombe que representa al anciano sabio y curandero, poseedor de un conocimiento tradicional— a transmitir a las nuevas generaciones su legado ancestral, especialmente su herencia africana bantú (Young, en Oronoz, 2013).

Virginia Brindis de Salas expresa en su poesía una profunda conciencia respecto a la necesidad de fortalecer la identidad de las personas de origen africano. Del mismo modo, su obra literaria es un grito de resistencia y libertad. Así, por ejemplo, escribía en una parte de su poema «Negro: siempre triste», publicado por ella en *Cien cárceles de amor* en 1949:

*...Yo negra soy
Porque tengo la piel negra
¡Esclava no!...¹⁵*

En la primera parte de este poema rechaza la esclavitud y sus consecuencias, mientras que en el fragmento transcrito afirma fehacientemente su yo como mujer negra, y resalta que ser negra no la convierte en esclava (Lewis, 2011).

¹⁵ Brindis de Salas (1949), en Lewis (2011: 81).

Aportes para la reflexión

Las desigualdades sociales pueden observarse actualmente en Uruguay y en la región como consecuencia de la discriminación étnico-racial y de género.

Históricamente las mujeres afrouuguayas se han organizado por la defensa de sus derechos y para denunciar el sexismo y el racismo. En este sentido, en 1941 Amanda Rorra fue cofundadora de la Asociación Cultural y Social Uruguay (ACSU), primera asociación de la sociedad civil afrodescendiente, y participante de la III Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Otras Formas de Intolerancia, celebrada en Durban, en el 2001.

Es preciso destacar la labor política, intelectual y literaria de las afrouuguayas desde principios del siglo XX. En este sen-

tido sobresale Virginia Brindis de Salas (1908-1958), la primera mujer afrodescendiente que publicó libros en América del Sur. Su obra literaria se ubica en la primera mitad del siglo XX y es reconocida internacionalmente, hasta el punto de haber influido en el movimiento negro norteamericano. Sin embargo, en el ámbito nacional aún no goza del reconocimiento que merece. Si bien esta autora fue contemporánea de la Generación del 45, no está incluida en ella, lo que delata la invisibilización a la que fue sometida su producción literaria.

En 2012 el Correo Uruguayo lanzó la serie «Personalidades afrouruguayas» con un sello en homenaje a Virginia Brindis de Salas (diseñado por la artista plástica Mary Porto), que le da reconocimiento nacional e internacional, ya que los sellos postales viajan por el mundo. 



ACTIVIDAD: ESCLAVITUD Y RESISTENCIA¹⁶

Área del conocimiento: Historia.

Objetivos: Abordar la esclavitud como una violación a los derechos humanos que favoreció a la economía europea. Tomar conciencia de que el continente que hoy conocemos como África ya existía antes de la conquista, y que las personas esclavizadas lucharon constantemente por su libertad.

Nivel: 5.º y 6.º de primaria y todos los niveles de educación media.

Materiales: Reproductor de audio,¹⁷ copia de los textos,¹⁸ copia de la letra de la canción.

¹⁶ Agradecemos a la cantante afrouruguaya Ángela Alves por su participación en la interpretación de la canción que será utilizada en el desarrollo de esta actividad.

¹⁷ «Redemption song», de Bob Marley, versión interpretada por Gonzalo Brown y Ángela Alves, <<https://www.youtube.com/watch?v=86VOLVPCPmY&feature=youtu.be>>.

¹⁸ «Rutas de africanos esclavizados», de Rodríguez (2006: 22 y 23), y «Haciendo un esclavo» —solo secundaria—, de Lynch (1712). Véanse los anexos.



Desarrollo

La actividad comienza con la tarea domiciliaria de leer y analizar el capítulo «Rutas de africanos esclavizados» (Rodríguez et al., 2006: 22-23), a partir de las siguientes preguntas:

PRIMARIA

- ¿El régimen esclavista fue racista? ¿Por qué?
- ¿Cuánto tiempo duraba el trayecto en los barcos esclavos desde África hasta América?
- ¿Qué continentes integraban el *triángulo comercial*?
- ¿A qué refiere el autor cuando dice que la mano de obra africana era *calificada*? ¿Qué habilidades tenía?

EDUCACIÓN MEDIA

- ¿Cuál fue la ideología que sustentó la captura, el transporte y la esclavización de africanas y africanos?
- ¿Por qué llegaron a América menos personas de las que salieron embarcadas de África?

- ¿Qué quiere decir *triángulo comercial*?
- ¿Cuáles fueron las potencias europeas traficantes?
- Una vez abolida la esclavitud, ¿el tráfico cesó? ¿Por qué?
- ¿Qué impactos sobre la economía de los tres continentes implicados tuvo la esclavitud? ¿Considera que la economía global actual tiene relación con dichos impactos?
- ¿Por qué la población africana esclavizada era considerada *mano de obra calificada*?

Tras la realización de la tarea domiciliaria, analizar en clase los contenidos. Coordinar la discusión y aportar insumos sobre la resistencia de quienes rechazaron la condición de esclavitud.



PRIMARIA

A los efectos de resaltar que las personas esclavizadas no fueron víctimas pasivas de la esclavitud, proponer al estudiante ponerse en el lugar de aquellas personas. Propiciar la reflexión a partir de las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Cómo se sentirían si alguien los arrancara de su tierra y los separara de sus seres queridos?
- ¿Cómo se sentirían si alguien los obligara a trabajar sin remuneración?
- ¿Qué harían ustedes para evitar esa situación?

EDUCACIÓN MEDIA

A los efectos de resaltar que las personas esclavizadas no fueron víctimas pasivas de la esclavitud, compartir la lectura del tex-

to «Haciendo un esclavo». Resaltar el hecho de que ellas continuamente buscaban desestabilizar el poder y el dominio de sus amos, mediante levantamientos, huidas, incendiando sus cosechas, matando su ganado, etc. Los intentos de liberación fueron constantes, por lo cual también los amos debieron buscar constantemente estrategias para perpetuar su poder —como la manipulación psicológica, el desmembramiento de los vínculos familiares y la promoción del conflicto interno entre las personas esclavizadas—.

Cierre de la actividad

Audición de la canción «Redemption Song», de Bob Marley, en su versión candombe. Analizar los vínculos entre la letra de la canción y los materiales trabajados en la tarea domiciliaria y en clase.

*Viejos piratas me secuestraron
y me subieron a los barcos esclavos.
Unos minutos después
me quitaron de la bodega.
Pero mi mano se hizo fuerte
con trabajo y con amor*





49

*y avanzamos triunfales
generación tras generación.*

*Lo único que siempre tuve
fueron canciones de libertad.*

*Ayúdame a cantar
esta canción,
canciones de redención.*

*Emancípate de la esclavitud mental.
Nadie más que tú mismo te va a liberar.*

*No temas al peligro atómico
porque ellos al tiempo no pueden parar.*

*Continúan matando a nuestros profetas
y nosotros mirando sin actuar.*

*Alguien dice que así está escrito
y lo que está en el libro hay que cumplir.*

Aportes para la reflexión

El racismo fue la ideología que justificó el régimen esclavista y sentó las bases de la economía mundial global moderna.

En África, antes de la conquista, existieron imperios y sociedades con gran desarrollo cultural y económico. Se debe desmitificar la imagen de África como un lugar homogéneo, subdesarrollado y primitivo.

Los africanos no fueron pasivos ni aceptaron su condición de esclavos; durante todo el proceso esclavista hubo diferentes modos de resistencia.

Compartir la canción de Bob Marley en español y en una versión candombeada busca generar mayor cercanía de la historia que narra, porque es una historia común a todos, que forma parte de la historia nacional, pues permite entender que la historia que se cuenta no es la de *otros*, sino la de *nosotros* mismos.

Conocer el modo en que nuestros antepasados africanos llegaron a estas tierras habilita a reflexionar sobre la constitución de nuestras familias y, en consecuencia, de nuestra propia identidad.

Sugerencia

Se puede trabajar este ejercicio en el marco de la conmemoración del 25 de marzo, Día Internacional

de Rememoración de las Víctimas de la Esclavitud y la Trata Transatlántica de Esclavos. 



ACTIVIDAD: ¿QUIÉN ES QUIÉN?

Áreas del conocimiento: Historia, Ciencias Sociales.

Objetivos: Dar a conocer personas afrodescendientes y africanas destacadas en diversos ámbitos del país y del mundo.

Nivel: 5.º y 6.º de primaria, todos los niveles de educación media.

Materiales: Una copia del ejercicio por subgrupo, una computadora con acceso a Internet por subgrupo.

Desarrollo

Dividir el grupo en seis subgrupos. Repartir a cada subgrupo una copia del siguiente ejercicio:

N.º	Nombres	N.º Datos biográficos
1	Juan Julio Arrascaeta	Afrouuguayo (1908-1958)
2	María Esperanza Barrios	Afrobrasileña (1950)
3	Edgardo Ortuño	Afrouuguayo (1760-1860)
4	Amanda Rorra	Afrouuguayo (1899-1988)
5	Virginia Brindis de Salas	Afroestadounidense (1944)
6	Joaquín Lensina «Ansina»	Afroestadounidense (1946)
7	Angela Davis	Sudafricano (1918-2013)
8	Nelson Mandela	Afroestadounidense (1925-1965)
9	Salvador Betervide	Afrouuguayo (1970)
10	Martin Luther King	Afrouuguayo (1903-1936)
11	Hamilton Naki	Afroestadounidense (1929-1968)
12	Condoleezza Rice	Nacida en el actual territorio de Angola (1583-1663)
13	Nzinga Mbandi	Keniana (1940-2011)
14	Charles Bolden	Afroestadounidense (1954)
15	Malcom X	Nigeriana (1977)
16	Wangari Maathai	Afrouuguayo (1924-2005)
17	Chimamanda Ngozi Adichie	Sudafricano (1926-2005)
18	Sueli Carneiro	Afrouuguayo (1892-1926)

Relacionar los nombres ofrecidos con el dato biográfico y completar los números según corresponda.

Tras realizar las correcciones, repartir entre los subgrupos tres de estas personalidades para ampliar su información. Consigna: *Buscar en internet la biografía de las personas seleccionadas y remarcar en qué se destacaron.*

Luego los grupos intercambian la información encontrada con el resto de la clase.

Aportes para la reflexión

A través de la historia y en la actualidad, estas personas de origen africano se han destacado en diversos ámbitos, profesiones y en la defensa de los derechos humanos. Superando las brechas de la desigualdad, han logrado desarrollarse en el campo de la ciencia, la poesía, la política, el periodismo, etc.

La información que brinda el ejercicio permite mostrar que las personas africanas y afrodescendientes no solo se destacan por su desempeño en lo cultural, artístico o deportivo, sino que también ocupan altos cargos y son exitosas en otras profe-

siones u oficios, no siempre promocionadas o conocidas debido a los estereotipos étnico-raciales y de género. 🧘



ACTIVIDAD: INSULTOS Y AGRESIÓN VERBAL

Área del conocimiento: Ética.

Objetivos: Generar un espacio para que quienes se vean oprimidos por insultos racistas y sexistas puedan expresarse y hacerse escuchar. Explicitar cuáles son los sentimientos que provocan los insultos y concientizar sobre la idea de que ninguna persona tiene derecho a agredir a otra.

Nivel: Todos los niveles.

Desarrollo

Tras haber escuchado insultos o comentarios racistas en el centro educativo, se



sugiere la siguiente actividad para ser trabajada en clase.

Tras generar el clima adecuado para el abordaje de un tema delicado, que puede herir sensibilidades, dar a conocer los insultos que llamaron la atención del docente y por los que congrega al grupo.

Analizar conjuntamente con el estudiantado dichos comentarios en cuanto a sus significados, orígenes y efectos. Nótese que puede haber insultos racistas naturalizados, que debido a ello pueden no ser identificados como agresiones. En tales casos se sugiere reflexionar al respecto.

Aportes para la reflexión

Esta dinámica pretende abordar el uso del lenguaje y sus efectos desde un lugar constructivo y armonioso. En este sentido, se propone analizar las repercusiones que generan los insultos, puesto que seguramente ni las personas que los dicen ni las

que los reciben se sienten cómodas y nadie se ve favorecido.

Asimismo, el ejercicio brinda la posibilidad de hacer escuchar la voz de quienes se pueden sentir heridos por las agresiones de otros compañeros.

Debe destacarse que muchos insultos han pasado a ser parte del lenguaje coloquial y cotidiano, pero no por ello pierden su capacidad de agredir.

Sugerencias

Una vez finalizada la reflexión, repartir tarjetas de colores para que cada estudiante escriba nuevas reglas de convivencia en el salón. Ampliar el buen trato más allá del aula y trasladarlo al patio, al recreo, a la salida, a la entrada, etc.

Asimismo, se puede ofrecer a los estudiantes que *viralicen* la idea con el resto de la institución y elijan un día para declararlo Día del No Insulto. Se puede realizar una campaña para promoverlo, organizar un evento, insignias, etc. ☸





ACTIVIDAD: RECICLANDO EL RACISMO

Áreas del conocimiento: Artística, Ética.

Objetivo: Identificar un acto de racismo o discriminación racial en el centro educativo para tratarlo. Generar un espacio de respeto y reconstruir desde lo negativo algo positivo y de bien común. Embellecer el salón con frases positivas.

Nivel: 3.º de primaria en adelante.

Materiales: Papeles, materiales para reciclar.

Desarrollo

Se podrá hacer uso de este ejercicio una vez ocurrido un acto de discriminación racial. Se especificará que entre los compañeros de clase se han dado situaciones racistas que deben resolverse grupalmente. Es preciso generar el clima adecuado para el abordaje de un tema delicado, que puede herir sensibilidades.

Repartir entre los estudiantes cartones, cartulinas y papeles variados para escribir aquellos insultos que hayan escuchado en el salón y que les provocan dolor, o aquellas expresiones que consideren hirientes.

Luego, colocar todas esas escrituras en una bolsa de basura que quedará en algún lugar del salón por unos días. Colocar un cartel externo que diga: *Palabras y expresiones para no usar en clase.*

Tras unos días, retomar la actividad y vincularla con la etapa anterior. Hacer notar que esa bolsa de residuos todavía está en el salón y que se debe hacer algo con ella. Se sugiere la siguiente pregunta disparadora:

- ¿Qué podemos hacer con la bolsa y sus contenidos?

Tras escuchar algunas respuestas, invitarlos a reciclar el papel.



Paso siguiente: ¡A reciclar!¹⁹

Luego de haber reciclado el papel y haber llegado a un nuevo material transformado, invitar al estudiantado a plasmar ideas o frases que promuevan la equidad étnico-racial. Finalmente, buscar diferentes lugares del salón para exhibirlas.

Aportes para la reflexión

En caso de que las agresiones se hayan dado acompañadas del término *negro*, se recomienda trabajar el cuadro «Orígenes de los términos *negro* y *afrodescendiente*», presentado en la primera parte de la presente GUÍA

19 Si no conoce la técnica del reciclaje, invitamos a mirar el video *Cómo hacer papel reciclado*, en <<https://www.youtube.com/watch?v=3gJI5i5XDG4>>. Si no cuenta con los materiales necesarios (licuadora, bastidor, etc.), le sugerimos que adapte la idea del reciclaje según los materiales de los que disponga; de hecho, pueden hacer otros tipos de reciclaje, como un *collage*.

Enlazar las expresiones racistas de la actualidad y el contexto de la esclavitud, con el fin de mostrar el trasfondo histórico de dicha ideología y sus consecuencias profundas.

Del mismo modo, señalar la importancia de comprender que todas las personas suelen tener prejuicios, estereotipos y actitudes racistas naturalizadas, y que es importante reconocerlas para cuestionarlas y transformarlas, tal como se hizo durante la actividad del reciclaje.

Sugerencias

Al plasmar en el papel reciclado ideas a favor de la equidad, se sugiere recurrir a frases célebres de pensadores líderes de la lucha antirracista. Considerar tanto frases de mujeres como de varones.

Se puede trabajar este ejercicio en el marco de la conmemoración del 21 de marzo, Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial y la Creación de la Comisión Honoraria Contra el Racismo. ☞



Primaria



ACTIVIDAD: PAÍSES DEL CONTINENTE AFRICANO

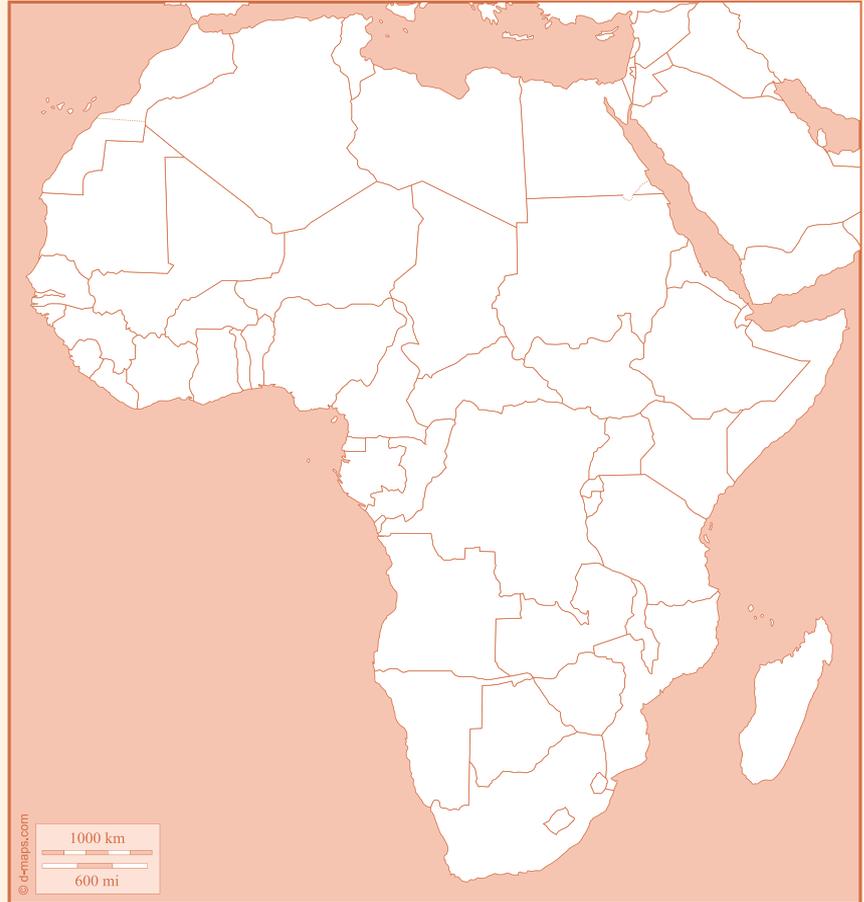
Área del conocimiento: Geografía.

Objetivos: Conocer a través de la cartografía la diversidad geopolítica de África como continente. Desmitificar la concepción de África como país homogéneo.

Nivel: 4.º, 5.º y 6.º.

Materiales: Un mapa político de África por estudiante,²⁰ una copia del crucigrama por estudiante.

²⁰ Tomado de http://d-maps.com/carte.php?lib=africa_map&num_car=736&lang=en.



Desarrollo

Colorear el mapa político del continente africano, escribir los nombres de los países y sus respectivas capitales.

Observar el mapa político de África y completar el siguiente crucigrama en función de las pistas. Recordar que las respuestas siempre coinciden con el nombre de un país africano. ¡Diviértete!

PISTAS

País que limita al norte con el Mar Mediterráneo y al sureste con el Mar Rojo.

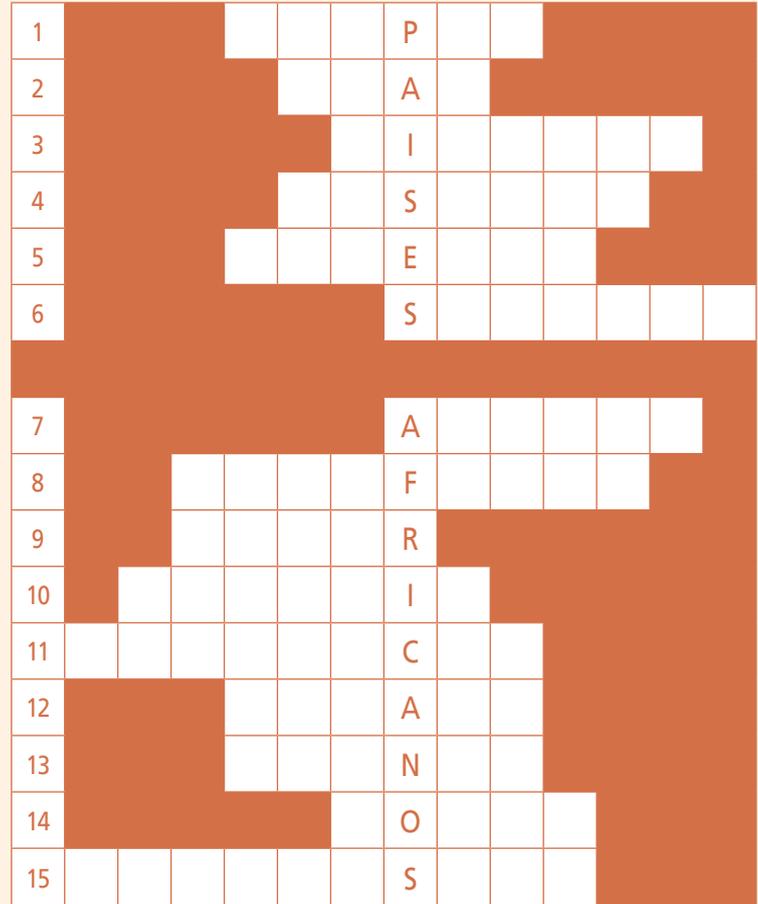
País centroafricano cuya capital es N'Djamena.

País limítrofe con Sierra Leona, Liberia y Costa de Marfil.

País del sur ubicado totalmente dentro de otro.

País del este cuya capital es Yaundé.

País del este donde se ubica el pico del Cuerno de África.





57

País del suroeste cuya capital es Luanda.

País con tres capitales: Johannesburgo, Pretoria y Ciudad del Cabo.

País cuya capital es Niamey.

País del norte cuya capital es Argel.

País del noroeste cuya capital es Rabat.

País limítrofe con Mozambique, Tanzania y Zambia.

País del este cuya capital es Libreville.

País centroafricano cuya capital es Kinshasa.

País del suroeste que es la isla más grande de África.

Como consigna final, proponer que cada estudiante elija la bandera de un país africano que no figure en el crucigrama y que la dibuje, identifique el nombre del país, su capital y describa alguna de sus características geográficas.

Aportes para la reflexión

Es incorrecto hablar de África como si fuese un país o un territorio homogéneo. Se trata de un continente cosmopolita.

Es el tercer continente más grande del mundo, integrado por 53 países, donde actualmente viven más de 900 millones de habitantes, con grandes diferencias climáticas, gran variedad de ecosistemas e importantes ríos.

En el territorio africano hay ciudades modernas de gran desarrollo, como El Cairo (Egipto), Johannesburgo (Sudáfrica) o Dar es Salam (Tanzania), así como grupos étnicos que viven de forma tradicional.

Para comentar algunos de los vínculos que tiene África con el mundo se puede usar el ejemplo del Mundial de la FIFA 2010, jugado en Sudáfrica, o destacar algunas similitudes con Uruguay, tales como que Guinea Ecuatorial tiene al español como una lengua oficial.

Sugerencias

Este ejercicio está dividido en tres partes que se pueden trabajar de forma independiente, y no necesariamente todas juntas. Se puede enmarcarlo en la conmemoración del 25 de mayo, Día de África. 🌍



ACTIVIDAD: SOPA DE LETRAS. PALABRAS DE ORIGEN AFRICANO

Área del conocimiento: Lenguas.

Objetivos: Conocer la influencia lingüística de los africanos esclavizados en el español del Río de la Plata, así como la diversidad lingüística de África.

Niveles: 3.º, 4.º, 5.º y 6.º.

Materiales: Una copia de la sopa de letras por estudiante.

Desarrollo

Buscar las palabras que aparecen en la lista. Recordar que estas palabras pueden estar en sentido vertical, horizontal o diagonal, y que pueden leerse de derecha a izquierda o de izquierda a derecha. ¡Que se diviertan!

Z	R	S	S	M	F	Y	U	I	M	K	L	P	U	O
C	C	F	N	A	E	M	I	L	O	N	G	A	W	R
I	A	Q	P	N	F	G	U	O	C	T	S	D	F	I
O	C	A	P	A	N	G	A	F	H	S	U	E	G	Y
M	H	J	L	M	G	R	E	C	I	K	A	Y	H	U
O	I	E	F	D	V	T	U	A	L	S	T	M	J	R
N	M	A	S	X	C	O	P	N	A	U	A	R	B	E
D	B	C	X	V	C	A	M	D	E	T	T	O	E	A
O	A	B	Z	D	R	E	I	O	S	D	E	L	U	Z
N	Ñ	N	C	H	Q	U	I	M	C	D	O	O	O	L
G	E	Q	U	I	L	O	M	B	O	H	U	B	H	B
O	U	D	F	T	H	U	Q	E	T	U	I	U	A	M
Q	B	O	C	H	I	N	C	H	E	J	F	L	J	I
C	V	N	G	D	F	A	U	I	T	O	G	N	A	T
K	M	U	C	A	M	A	Q	U	J	H	A	E	A	F

LISTA DE PALABRAS

CACHIMBA, QUILOMBO, CANDOMBE, TANGO, MOCHILA, LUBOLO, MUCAMA, MILONGA, CAPANGA, SAMBA, BOCHINCHE, MANÍ, MONDONGO.

Aportes para la reflexión

Propiciar la reflexión a partir las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Conocen estas palabras? ¿Las usan?
- ¿Sabían que son africanas?
- ¿En qué momento les parece que estas palabras se fueron incorporando al español del Río de la Plata?

Sobre *mochila*, resaltar que es una palabra que denomina un objeto que a diario cada estudiante lleva al centro educativo y que, por lo tanto, la influencia africana los acompaña día a día. Su desconocimiento guarda relación con la invisibilización de la herencia africana en nuestro país.

Sobre *quilombo*, notar que, si bien hoy en Uruguay es una palabra utilizada para aludir al *desorden*, su sentido original refiere al lugar de libertad donde vivían las personas africanas esclavi-

zadas que habían logrado liberarse, donde formaron comunidades junto a algunos indígenas y descendientes de europeos fugitivos. El actual uso peyorativo es una consecuencia del racismo en el lenguaje.

Palabras como *maní* y *mondongo* son muestras de la influencia africana en la culinaria nacional.

Sobre *tango* y *candombe*, destacar que son palabras africanas que hoy en día designan dos patrimonios culturales inateriales de la nación y de la humanidad, por lo que refieren a manifestaciones culturales representativas de nuestro país con gran influencia africana.

Observar que la expresión *palabras de origen africano* no dice de qué lengua provienen (compararla con *palabras de origen americano* para visualizar que es una expresión genérica de todas las lenguas que



se hablan en nuestro continente). En África se hablan más de 2000 lenguas, por lo que la diversidad lingüística es riquísima.

La principal influencia africana que tiene el español del Río de la Plata proviene del tronco lingüístico bantú y particularmente de las lenguas kimbundu y quicongo, dado que la mayoría de los africanos víctimas de la trata transatlántica que arribaron a esta zona provenían de la región en que se hablan estas lenguas.

Son palabras incorporadas durante la época de la esclavitud por las personas africanas, quienes, pese a la represión, buscaron la manera de transmitir sus formas de comunicación tradicionales.

Sugerencias

Se puede añadir información sobre las variedades lingüísticas que surgieron en

América creadas por las personas esclavizadas. En el Río de la Plata la primera generación de africanos esclavizados se caracterizó por el habla *bozal*,²¹ un pidgin²² que, si bien surgió como parte de las dificultades de aprender el español como segunda lengua, también se interpreta como una forma de burlarse del habla de los amos.

En otras regiones del continente americano los africanos esclavizados llegaron a desarrollar lenguas afroamericanas (específicamente lenguas *afro* de base lexical española). Tal es el caso del papiamento (hablado actualmente en las islas Aruba, Bonaire, Curazao, parte del reino de los Países Bajos) y del palenquero (hablado en Palenque de San Basilio, Colombia), ambas vigentes hoy día. ☞

21 La cursiva en *bozal* responde a que surgió como un término despectivo.

22 Las discusiones acerca de si el habla *bozal* fue un pidgin o una lengua criolla no están saldadas. Adherimos aquí a la postura de Lipski, quien define al pidgin como «un lenguaje de contacto surgido por razones de urgencia en medio de grupos de personas que no comparten una lengua mutuamente conocida» (Lipski, 1998: 295).





ACTIVIDAD: UBUNTU, TAMBOLELÉ Y NYANZA

Área del conocimiento: Artística.

Objetivos: Acercar al estudiantado al candombe. Estimular sus capacidades auditivas.

Nivel: Inicial, 1.º y 2.º.

Materiales: Reproductor de audio, hojas y colores.

Desarrollo

Escuchar juntos el cuento *Ubuntu, Tambolelé y Nyanza*.²³ Tras la audición, plantear las siguientes preguntas disparadoras:

- 23** Audio *Ubuntu, Tambolelé y Nyanza*, en <https://www.youtube.com/watch?v=vCK-Kar3SMk&feature=youtu.be>:
Esta es la historia de dos niños y una niña. Ubuntu, Tambolelé y Nyanza. Su padre y sus abuelos les enseñaron con amor cómo es 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 tocó el tambor repique».

- ¿Qué sensación les causó el cuento?
- ¿Les trae algún recuerdo?
- ¿Cómo imaginan el lugar donde estaban Ubuntu, Tambolelé y Nyanza?
- ¿Cómo se imaginan que son los protagonistas de este cuento?

Repartir hojas y pinturas para invitar a los estudiantes a dibujar a partir de lo que les haya inspirado el cuento.

Aportes para la reflexión

Reflexionar en torno a los roles de género presentes en el cuento.

Cuando tocaban, sus corazones se invadían de alegría y por eso practicaban y tocaban cada día. De todos lados venían a escuchar, y nadie podía evitar bailar. Bailaba la mujer y bailaba el hombre, mientras que nuestros amigos tocaban candombe. Bailaba la mujer y bailaba el hombre. Piano, chico y repique: candombe.



Brindar información sobre el candombe como ritmo musical, canto y danza creado por los africanos esclavizados en el Río de la Plata y que hoy es un símbolo de la identidad nacional, declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación y de la Humanidad.

Sugerencias

Se puede trabajar este ejercicio en el marco del 13 de junio, fecha en que se recuerda a Rosa Luna, artista y activista afrouru-guaya que falleció ese día en 1993. 🎶



ACTIVIDAD: SONORIDADES Y TOQUES DE LOS TAMBORES DEL CANDOMBE

Área del conocimiento: Educación Musical.

Objetivos: Reconocer los tambores del candombe por su sonoridad, nombre,

forma y toque. Aguzar la escucha. Valorar la cultura afrouru-guaya.

Nivel: Todos los niveles.

Materiales: Reproductor para un video de internet.²⁴

Desarrollo

Proyectar el video *¿Cómo se toca candombe?* para introducir al ritmo del candombe y dar comienzo a la actividad.

Posibles preguntas disparadoras

- ¿Conocen el candombe?
- ¿Han visto o han participado del candombe?
- ¿Hay alguna comparsa en su barrio?
- ¿Conocen el nombre de alguna comparsa?

Proponer el ejercicio «¿Cuál es la opción correcta?»:

²⁴ «¿Cómo se toca candombe?», de Fernando Lobo Núñez y Rubén Rada (duración: 7 minutos), en <<https://www.youtube.com/watch?v=7Yy6P43hat0>>.





63

- ¿Cuántos tipos de tambores diferentes integran el ritmo del candombe?

Opciones

2 3 7

- ¿Cómo se llama cada tipo de tambor del candombe?

Opciones

REPIQUE TUMBADORA PIANO

CHICO BONGÓ DJEMBE

- Los tambores del candombe se suelen tocar con:

Opciones

LAS DOS MANOS DOS PALOS

UNA MANO Y UN PALO

- Unir cada tipo de tambor con su sonido correspondiente.

PIANO GRAVE

REPIQUE SONIDO INTERMEDIO

CHICO AGUDO

- Para hacer candombe, los tres tipos de tambores se tocan:

Opciones

TODOS JUNTOS CADA UNO POR SEPARADO

Aportes para la reflexión

Se trata de conocer la riqueza y la complejidad del ritmo del candombe, caracterizado por el diálogo que se establece entre tres tambores diferentes en tamaño, ejecución, sonido, función, etc., los cuales, tocados en conjunto, logran tal complementariedad

que se funden en un solo ritmo, en el que lo que importa es su conexión y ya no su individualidad.

El candombe no es solo un ritmo musical, ya que también comprende danza y canto.

Es una manifestación de matrices africanas desarrollada específicamente en el Río de la Plata durante el período esclavista. Por eso se dice que el candombe es afrouruuguayo.

Hoy el candombe es un símbolo de nuestra identidad nacional y ha sido declarado Patrimonio Cultural de la Nación y de la Humanidad.

Sugerencias

Se puede trabajar este ejercicio en el marco de la conmemoración del 3 de diciembre, Día Nacional del Candombe, la Cultura Afrouruuguaya y la Equidad Racial (Ley 18.059). 



ACTIVIDAD: DISTRIBUCIÓN Y FORMACIÓN DE LOS TAMBORES DEL CANDOMBE

Área del conocimiento: Matemáticas.

Objetivos: Desarrollar las habilidades de conocimientos matemáticos como repartir, fraccionar y calcular probabilidades mediante los tambores del candombe y los toques madre.

Nivel: 3.º, 4.º, 5.º y 6.º.

Materiales: Una copia del ejercicio por estudiante.

Desarrollo

EJERCICIOS

En un taller de candombe, Marta y José, la profesora y el profesor, quieren repartir los 12 tambores que tienen en 3 subgrupos, clasificándolos por tipo de tambor para practicar un ejercicio. Si una mitad son chicos, un cuarto son pianos y otro cuarto son repiques, 1) ¿con cuántos tambores quedará integrado cada subgrupo?





65

Si en la mitad del taller viene Carla con 6 tambores más, 2) ¿con cuántos tambores contarán ahora José y Marta para dar la clase? Y si de estos 6 nuevos tambores la mitad son pianos y la otra mitad son repiques, 3) ¿con cuántos tambores quedará ahora integrado cada subgrupo de los que armaron José y Marta?, 4) ¿y cuáles serían las fracciones equivalentes a cada subgrupo?

Teniendo en cuenta que los distintos toques madre del *candombe* organizan sus cuerdas de tambores de forma diferente —el toque de *Ansina* se caracteriza por tener un número relativamente equivalente entre los tres tipos de tambores, mientras que el toque de *Cuareim* puede tener hasta el doble de tambores chicos que de pianos y repiques—, en función de los instrumentos que tenían José y Marta, 5) ¿qué toque te parece que se podría haber enseñado en la primera mitad del taller?, 6) ¿y qué toque te parece que habrían podido aprovechar para enseñar después que llegó Carla?

PROBABILIDAD

Considerando los instrumentos que tenían José y Marta en la primera parte del taller, 7) ¿qué probabilidad hay de que al

tomar un tambor al azar este sea piano?, 8) ¿y de que sea chico? Y luego de la llegada de Carla, 9) ¿cuál es la probabilidad de que, si se toma un tambor al azar, este sea piano?, 10) ¿y de que sea chico?

Aportes para la reflexión

Invitar al estudiantado a entender musicalmente el *candombe*, y a los tambores chico, piano y repique como instrumentos musicales, así como a conocer aspectos básicos de los toques y su complejidad.

Considerar que, si bien el ejercicio plantea la distribución de tambores para el caso de los toques de *Cuareim* y *Ansina*, también *Cordón* es uno de los tres *toques madre*. 



ACTIVIDAD: EL ANTIGUO EGIPTO

Área del conocimiento: Historia.

Objetivos: Conocer la cultura egipcia y revalorizar el legado del conocimiento africano. Destacar el desarrollo económico, político, social y tecnológico de esta región del mundo antes de la llegada de los aludes europeos.

Nivel: 3.º, 4.º, 5.º y 6.º.

Materiales: Reproductor para un video de internet,²⁵ revistas para recortar, materiales para *collage*.

²⁵ *Egipto* (duración: 16 minutos), en <<https://www.youtube.com/watch?v=QsJrw8XGLtg>>.

Desarrollo

Realizar una lluvia de ideas sobre palabras que identifiquen a la antigua cultura egipcia.

Luego de la proyección del video *Egipto*, propiciar el diálogo a partir de las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Qué importancia tuvo el río Nilo para la economía egipcia?
- ¿Qué quiere decir que la sociedad egipcia era estratificada?
- ¿Qué son los jeroglíficos?
- ¿Qué tipo de tecnología desarrollaron?
- ¿Cómo y por qué se construían pirámides?
- ¿Quién fue Cleopatra?

Analizar el video y retomar las palabras que se plasmaron en el pizarrón en la lluvia de ideas al comienzo de la actividad, a los efectos de identificar con qué conocimientos previos sobre el antiguo Egipto contaban los estudiantes.



Crea tu propio egipcio teniendo en cuenta la descripción sobre cómo el arte egipcio representaba las figuras humanas (ver el minuto 9 del video). Haz un *collage* con imágenes de revistas sobre una persona según el arte egipcio.

Aportes para la reflexión

La cultura egipcia es una cultura milenaria del continente africano, que existió antes de la conquista europea.

Tuvo un gran desarrollo tecnológico y científico en áreas como la astronomía, la ingeniería, la medicina, y sus influencias continúan en el mundo de hoy. Vale la pena observar la complejidad organizacional de la vida social. 



67



ACTIVIDAD: TRABAJAR PARA LA LIBERTAD

Área del conocimiento: Historia.

Objetivos: Desmitificar la idea de que las personas esclavizadas fueron víctimas pasivas de la esclavitud.

Nivel: 3.º, 4.º, 5.º y 6.º.

Materiales: Una copia del cuento para lectura grupal.

Desarrollo

Compartir la lectura del cuento «Trabajar para la libertad»:

Había una vez una esclava llamada Tina que era bien inteligente y que soñaba con ser libre. Su amo era un hombre muy poderoso. Sin embargo, Tina contaba con el apoyo de su familia y tenía muchos conocimientos: sabía sembrar, cocinaba muy bien y una tía le había enseñado a coser. Tina nunca había ido a la escuela, pero sabía que su libertad costaba 300 pesos. Por eso, poco a poco, Tina fue ahorrando dinero

para comprar su libertad. ¿Cómo lo hizo? En el lugar donde vivía Tina había un pedazo de tierra en el que su madre y sus hermanas sembraban. Los domingos, Tina vendía algunos de esos frutos y guardaba parte del dinero que ganaba en las ventas. También hacía trabajos domésticos en casa de gente rica luego de que terminaba su intensa faena de trabajo como esclava en la hacienda. Al cabo de tres años, Tina logró reunir 150 pesos. Su madre también le había guardado 100 pesos para comprar su libertad. Luego, en un mes, reunió 25,33, el otro, 17,25, y en el tercero, 7,42 pesos. Así, Tina logró ahorrar el dinero que le faltaba para comprar su libertad en 1832. Un año después, Tina consiguió trabajo

como costurera y continuó trabajando como una mujer libre día y noche, hasta que logró comprar la libertad de su mamá y sus hermanas.²⁶

Analizar el cuento a partir de las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿De qué habla el cuento?
- ¿Quién y cómo es la protagonista de la historia?
- ¿La libertad tiene un precio? ¿Una persona tiene derecho a cobrar por la libertad de otra persona?
- ¿Les parece que esta fue una historia verídica o es una ficción?

Aportes para la reflexión

Durante la esclavitud, las personas esclavizadas tenían un precio y podían ser compradas y vendidas por sus amos. Es importante resaltar lo inhumano e injusto de dicha práctica.

²⁶ Tomado de Rodríguez y Godreau, en Godreau (2013: 244).



Proponer al estudiantado que se imaginen cómo se sentirían si alguien les pusiera un precio y quisiera convertirse en su dueño, y cómo reaccionarían al respecto.

Tina y muchas otras personas esclavizadas rechazaron su condición de esclavitud. Ahorrar dinero para comprar la libertad fue en ellas un acto de resistencia.

Para finalizar el ejercicio, solicitar a los estudiantes que expresen por qué es importante ser libres.

Sugerencias

Tras el ejercicio se les puede proponer que dibujen a Tina comprando su libertad. 🧩



ACTIVIDAD: «EL JARDÍN HUMANO»

Áreas del conocimiento: Artística, Ética.

Objetivos: Valorar la diversidad y ejercitar el reconocimiento de nuestras diferencias y particularidades.

Nivel: 2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º.

Materiales: Reproductor de video;²⁷ cinta adhesiva, servilletas de papel, lana, alambre, recortes de telas y papeles variados, tijera, pegamento; espuma plast para exhibidor; reproductor de audio.²⁸

Desarrollo

Proyectar el video *Las manos que crean. Flores de papel*. Deben estar con las manos sobre su escritorio/mesa e imitar *Las manos que crean*.

Realizar cuantas flores de papel quieran. Encintarles un alambre para afirmar el tallo

²⁷ *Las manos que crean. Flores de papel* (duración: 6 minutos), en <<https://www.youtube.com/watch?v=O-hiX4hkHgE>>.

²⁸ Canción «La variedad», de Mariana Ingold, en <<https://www.youtube.com/watch?v=0IDPorGPbvA>>.



y colocarlas en el exhibidor. Se recomienda dejar pasar unos días antes del paso siguiente.

Para retomar el ejercicio, colocar el exhibidor ante los estudiantes y realizar las siguientes preguntas disparadoras:

Al observar el jardín hecho con servilletas:

- ¿Cómo sienten que es este jardín?
¿Qué les inspira? ¿Qué sensación les da? ¿Cómo son estas flores?

Una vez que salga a luz lo homogéneo del jardín, invitar al estudiantado a imaginar a las personas como si fuesen flores y preguntar:

- ¿Este jardín representa a las personas? ¿Cómo son las personas? ¿Son todas iguales?

Una vez que se llegue a la idea de que las personas somos diversas, invitar a los estu-

diantes a crear una flor personalizada que los represente. Utilizar variedad de materiales para que cada uno cree su propia flor y armar un nuevo jardín con ellas.

Se sugiere acompañar la actividad plástica escuchando la canción «La variedad».

Aportes para la reflexión

Tras la creación del nuevo jardín, invitar al estudiantado a identificarse con su propia flor.

Presentar ambos jardines uno al lado del otro y preguntar: ¿Cuál es más representativo del *jardín humano*?

Reafirmar la idea de que el nuevo jardín, lleno de flores variadas en colores, texturas y tamaños, se asemeja más a como somos las personas: diversas.

Sugerencias

Se puede trabajar este ejercicio en el marco de la conmemoración del 21 de mayo, Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo. 🌍



Educación media



ACTIVIDAD: ACCIONES AFIRMATIVAS PARA AFRODESCENDIENTES

Área del conocimiento: Derecho.

Objetivos: Conocer las acciones afirmativas hacia afrodescendientes como una herramienta legal para garantizar la equidad étnico-racial. Introducir al estudiantado en las conceptualizaciones de políticas universales y focalizadas.

Nivel: Bachillerato.

Materiales: Copia de la Ley 19.122, reproductor de video.²⁹

Desarrollo

En el aula, introducir brevemente a los estudiantes en la conceptualización de políticas focalizadas y universales, así como

de las acciones afirmativas (tomar insumos del marco teórico de la presente GUÍA).

Dividir la clase en subgrupos y entregar a cada uno una copia de la Ley 19.122 (o pedir que la descarguen de internet).

Consigna para el trabajo grupal domiciliario: Leer detenidamente la Ley 19.122 y luego mirar el video *Historia y actualidad de la población afrodescendiente en Uruguay y América*. Responder las siguientes preguntas disparadoras y rever el video las veces que sean necesarias:

- ¿Consideran que el video guarda relación con la Ley 19.122? Ejemplifiquen.
- ¿Con qué parte del video creen que se vincula el artículo 1 de la ley 19.122? Justifiquen.
- ¿Con qué parte del video creen que se vincula el artículo 4 de la Ley 19.122? Justifiquen.

²⁹ *Historia y actualidad de la población afrodescendiente en Uruguay y América* (duración: 7:43 minutos), en <https://www.youtube.com/watch?v=t_pVkeBIIe8&feature=youtu.be>.



- En relación con el video:
- Según el humorista, ¿por qué las personas afrodescendientes ocultaban sus conocimientos?
- ¿Cuáles consideran que pueden ser las consecuencias actuales de aquella selección de *esclavos fuertes*?

Una vez que los estudiantes hayan realizado la tarea domiciliaria, discutir los resultados en clase procurando que todos los subgrupos participen en la instancia de intercambio.

Aportes para la reflexión

Si bien el video es realizado por un afroestadounidense en relación con su contexto nacional, guarda similitudes con la realidad uruguaya. Pese a que en cada país la situación de las personas esclavizadas y su descendencia ha sido particular, desde

una perspectiva transnacional la diáspora afroatlántica comparte las situaciones de vulneración.

En este sentido, el video guarda estrecha relación con la Ley 19.122, dado que el humorista —en tono de burla— denuncia el racismo y la discriminación racial histórica que sufren las personas afrodescendientes, así como la necesidad de que se implementen medidas estatales para revertirlos. La Ley 19.122 —en términos legislativos— reconoce los mismos hechos y establece acciones afirmativas en los ámbitos educativo y laboral.

El artículo 1 de la Ley 19.122 reconoce que la esclavitud sentó las bases del racismo contemporáneo. En concordancia con ello, el video (ver el minuto 1:25) establece que las acciones afirmativas son medidas de reparación transitorias por las secuelas actuales de la esclavitud, ya que la violación de los derechos se perpetúa hasta hoy.

A sabiendas de que los contextos históricos —colonial, nacional y actual— son profundamente diferentes, nos aproximamos a la idea de que el racismo va cambiando y acompasando los distintos momentos. En este sentido el video (ver el minuto 1) reconoce que el racismo se va transformando con el





tiempo (lo que era ser racista antes no es lo mismo que ahora) entonces, que hoy exista mayor integración no significa que haya ausencia de racismo.

El artículo 4 de la ley establece cupos laborales para afrodescendientes, siempre que cumplan con los requisitos necesarios para ocupar los cargos. En la misma línea, el video (ver el minuto 5:30) destaca que las acciones afirmativas no deben malinterpretarse como leyes que promueven la *acomodación*, ya que para acceder a los cupos las personas afrodescendientes siempre deberán cumplir las condiciones necesarias para ocupar tales puestos.

En concordancia con ello, el video (ver el minuto 6:15) resalta que las acciones afirmativas promueven la igualdad de oportunidades. No se trata entonces de si las personas afrodescendientes tienen o no la formación para ocupar determinados cargos o la capacidad de alcanzar determinados niveles educativos, sino de reconocer su falta de oportunidades de acceso, independientemente de la formación que posean.

Respecto a la comprensión del fenómeno del racismo, debemos tener presente que parte de los estereotipos y prejuicios hacia

los afrodescendientes derivan del período de la esclavitud. En el video (ver el minuto 2) se habla de que la selección de *negros fuertes* ha implicado que el lugar socialmente asignado y aceptado para afrodescendientes sea el de la destreza corporal, lo que explica por qué hoy son reconocidos por sus aptitudes para el deporte y el arte.

Tal como muestra el video (ver el minuto 3), el disimulo de la inteligencia fue un modo de resistencia, pues el ocultamiento fue parte de una estrategia adoptada por las personas esclavizadas. A su vez, pese a la imagen que se nos enseña de *los esclavos*, estas personas seguían siendo seres emocionales, racionales, etc., que siempre tuvieron avidez por aprender y por alcanzar la libertad.

Sugerencias

Se puede trabajar este ejercicio en el marco del 8 de agosto, día en que se aprobó la

Ley 19.122 («Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral»), del 2013. 



ACTIVIDAD:
PALABRAS CRUZADAS.
GEOGRAFÍA AFRICANA

Área del conocimiento: Geografía.

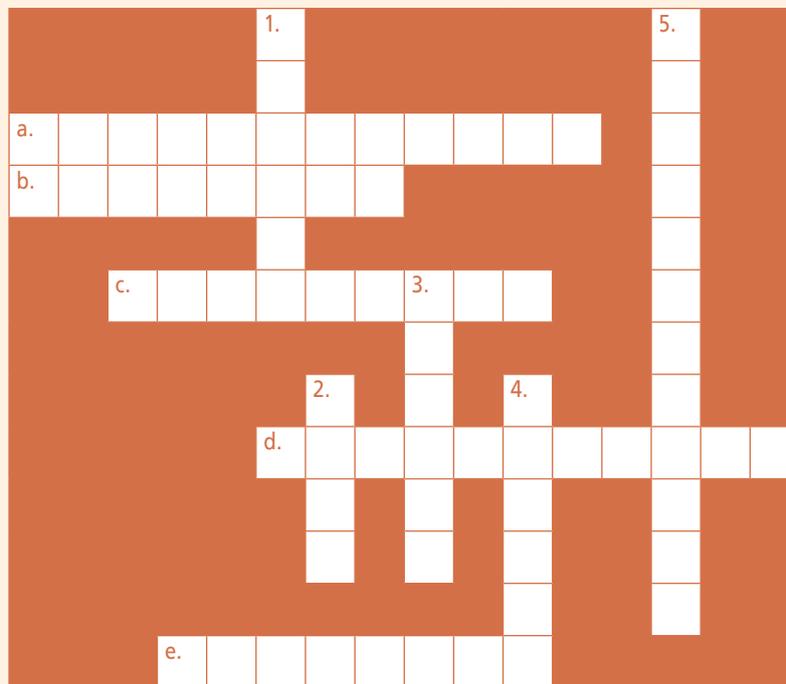
Objetivo: Conocer las principales características geográficas del continente africano a través del uso y el manejo del mapa, así como mediante la búsqueda de información. Incorporar conceptos como *continente*, *océano*, *ecosistema*.

Nivel: Ciclo básico.

Materiales: Una copia de las palabras cruzadas por estudiante, un mapa-mundi.

Desarrollo

La consigna es buscar material sobre geografía del continente africano (como un mapa de África y un atlas geográfico) y realizar el siguiente ejercicio:



VERTICALES

1. Desierto más cálido del mundo, que cubre casi toda la extensión del norte de África.
2. Río más largo del mundo.
3. Océano que separa África de Asia.
4. Ecosistema cuya ubicación geográfica se centra en África.
5. Mar que separa África de Europa.

HORIZONTALES

- a. Nombre por el que se conoce la parte del continente africano que se encuentra al sur del Sahara.
- b. Desierto ubicado en el sur del continente africano.
- c. Océano que separa África de América.
- d. Pico más alto de África, ubicado en Tanzania.
- e. Cataratas situadas en la frontera entre Zambia y Zimbabue.

Aportes para la reflexión

Ubicar en un mapamundi el continente africano y los océanos que lo rodean.

Centrarse en el mapa de África, ubicar junto con el grupo los accidentes geográficos que presenta el ejercicio y brindar información sobre estos en cuanto a su importancia para el desarrollo de la vida humana, vegetal y animal. En este sentido, por ejemplo, se puede destacar:

- el mar Mediterráneo como un medio de comunicación entre el continente africano y el europeo;
- la importancia del río Nilo para la economía de la cultura egipcia, basada en la agricultura y en el comercio mediante su navegación;
- las cataratas de Victoria como Patrimonio de la Humanidad declarado por la UNESCO y punto turístico a escala mundial;
- la sabana africana como un ecosistema mundialmente conocido por sus áreas protegidas



(como el Kruger Park en Sudáfrica o el Serengeti en Tanzania), donde vive fauna salvaje y pueden hacerse safaris. 🦁



ACTIVIDAD: LA DISTRIBUCIÓN EN EL ESPACIO SOCIAL

Áreas del conocimiento: Ciencias Sociales, Ética.

Objetivos: Tomar conciencia de cómo el racismo y la discriminación racial limitan las oportunidades de la población afrodescendiente.

Nivel: Bachillerato.

Materiales: Tarjetas de colores.

Desarrollo

Independientemente del género y la ascendencia étnico-racial de las personas, distribuir cuatro roles:

1) hombre afrodescendiente, 2) mujer no afrodes-

cendiente, 3) mujer afrodescendiente y 4) hombre no afrodescendiente. Quienes participen deberán colgarse un cartel³⁰ que identifique claramente el rol que van a representar.

Invitar a los participantes a interiorizarse unos minutos con su rol.

Mientras tanto, el grupo formará un círculo y en el medio se ubicarán los jugadores, quienes deberán moverse en una línea recta de aproximadamente cuatro metros. Un extremo de la línea significará *Me corresponde* y el otro *No me corresponde*,³¹ tal como se ilustra en la figura a continuación.

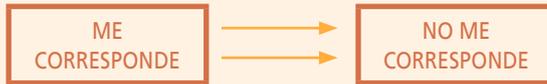
Se leerán las consignas y los jugadores deberán caminar hacia el extremo de la línea que corresponda,

³⁰ Se recomienda usar un cartel sobre el pecho y otro sobre la espalda de los participantes, para que su rol siempre quede visible para todos.

³¹ Se sugiere pegar en el piso un cartel que diga *Me corresponde* y otro que diga *No me corresponde*, en cada extremo de la línea, para mayor comprensión de las/os jugadores.



según sientan que la consigna tiene que ver o no con su rol. Por ejemplo, si se lee la consigna *Pertenezco al género femenino*, las mujeres afrodescendientes y no afrodescendientes se moverán hacia el extremo de la línea *Me corresponde* y los hombres afrodescendientes y no afrodescendientes se ubicarán en el *No me corresponde*.



Cada jugador deberá actuar con sentido común y recorrer el espacio en función de si se siente identificado o no con los ítems que se leerán a continuación:

- Dentro de mi país soy considerado *distinto*.
- El imaginario me asocia con el progreso y la civilización.
- La gente piensa que la discriminación racial es un problema mío.

- Mis ancestros llegaron a este país en barco.
- Mis ancestros llegaron a este país en barco por propia decisión.
- No suelo estar representado dentro de los parámetros de belleza.
- Puedo ocupar cargos de poder sin que a nadie le llame la atención.
- Poner mi color de piel antes de un insulto resalta la agresión.
- No tengo que preocuparme por demostrarle a la gente que no soy sucio.
- Las religiones de mi cultura son asociadas a brujería.
- Los libros de escuela siempre me representan heroicamente.
- Si atiendo la puerta en una casa opulenta, me preguntan si está la dueña de casa.



- Si trabajo en una oficina:
 - a. probablemente trabajo en la gerencia;
 - b. probablemente trabajo en la limpieza;
 - c. probablemente trabajo en mantenimiento;
 - d. probablemente trabajo en la secretaría.
- Seguramente me gusta el vino suelto.
- Se piensa que soy hipersexual.
- Si digo que soy doctor, probablemente a muchos les llame la atención.
- La historia nacional me visibiliza.
- Si me ven manejando un auto del año, se piensan que soy chofer.
- Los medios de comunicación, las propagandas y las imágenes televisivas siempre me representan.

- Somos los primeros en entrar y los últimos en salir del mercado de trabajo.
- Cuando en una tienda me dicen *tengo medias color piel*, tengo la certeza de que van a ir a tono conmigo.
- Si hay olor a transpiración, primero me miran a mí.
- A veces me pregunto, cuando la gente dice *blanco teta*, ¿a qué tetas se refiere?

Tras la realización del ejercicio, propiciar la reflexión a partir de las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Qué sintieron los protagonistas?
- ¿Qué sintieron quienes observaron?

Aportes para la reflexión

Dentro de una misma sociedad, las personas hacemos recorridos distintos según nuestra ascendencia étnico-racial y género, entre otras variables.

Los varones no afrodescendientes históricamente han ocupado los lugares más prestigiosos y las mujeres afrodescen-



dientes los lugares más subordinados. Desde la perspectiva de género, para ambos grupos de descendientes, las mujeres están en una situación de desventaja respecto a los varones.

Existen estereotipos de género y étnico-raciales: ideas preconcebidas de lo que deben hacer unos y otros. Creencias y prejuicios populares sobre lo que tienen que hacer/ser/parecer varones y mujeres, afrodescendientes y no afrodescendientes dentro de una misma sociedad. ☞



79



ACTIVIDAD:
¿FILOSOFÍA AFRICANA? HACIA LA
DESCOLONIZACIÓN DEL SABER

Área del conocimiento: Filosofía.

Objetivos: Adoptar una actitud crítica ante el pensamiento hegemónico. Cuestionar la construcción del conocimiento y dislocar el supuesto lugar desde el que se produce. Comprender la relación entre *diversidad cultural, lenguaje y construcción de subjetividades*.

Nivel: Bachillerato.

Materiales: Una copia de los fragmentos por subgrupo.

Desarrollo

Iniciar la actividad realizando las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Qué filósofos africanos conocen?

En caso de que no conozcan, preguntar:

- ¿Por qué será que no tenemos referencias sobre la filosofía en África?
- ¿Se lo habían cuestionado alguna vez?

Dividir al grupo en tres subgrupos y repartir a cada uno los fragmentos para leer detenidamente y analizar su contenido. A cada grupo le tocará explicar uno de los tres fragmentos.

En África, estamos apenas en el umbral del necesario autoexorcismo[•] conceptual. Lo he llamado *descolonización conceptual*. Asuntos de la filosofía tradicional africana están fuertemente cargados de categorías de pensamiento extranjeras, que permanecen sin ser examinadas [...]. En muchas partes de África las primeras consideraciones influyentes del pensamiento africano fueron escritas por viajeros, extranjeros, misioneros y antropólogos. Naturalmente, estos las escribieron en los esquemas conceptuales de las lenguas de las metrópolis. (Wiredu, 2007: 75, traducción de Gonzalo Brown y Valentina Brena)

- Exorcismo: acto de expulsar una fuerza maligna.

El filósofo ghanés Kwasi Wiredu explica que «en la filosofía africana el asunto del lenguaje es muy complejo. Primeramente la mayoría de los filósofos africanos han sido educados en una tradición diglósica[•] y unas lenguas diferentes a las nativas (Wiredu 1998, p. 18). La diglosia que se vive en numerosos países africanos complica la descolonización. Para Wiredu es innegable que la epistemología en una lengua africana cambia el significado cuando se intenta expresar lo mismo en un lenguaje europeo. Y ciertamente no es una cuestión baladí.[■] Wiredu cree que no se puede pretender hacer filosofía y expresar conceptos complejos en francés cuando la lengua materna es yorùbá o wolof. La premisa es descolonizar el lenguaje. (De Diego, 2013: 217)

- Diglosia: convivencia de dos lenguas donde una goza de mayor prestigio que la otra.
- Baladí: de poca importancia.





¿Existe o no una filosofía africana? Esta controversia no surge de la nada [...] Tiene su origen en la reconsideración de ciertos acontecimientos dolorosos de la historia negro-africana, tales como la trata negrera, la esclavitud, la colonización o el *apartheid*. Esta referencia sugiere de entrada una característica largo tiempo dominante en el discurso filosófico africano [...] Se trata en definitiva de denunciar los prejuicios que Occidente, en virtud de su representación de África, ha hecho (y hace aún) sufrir al continente africano. Se trata en fin de descalificar esas falsedades, de refutar la pretensión occidental de encarnar, de forma exclusiva, la expresión de la humanidad. El objetivo es, en otros términos, contrarrestar el eurocentrismo cultural, político o filosófico que, a través de las tragedias evocadas, ha promovido la negación de la alteridad negro-africana hasta el punto de que los negro-africanos no se reconocen sino como extranjeros de sí mismos [...]. Se trata, para la inteligencia africana, de reencontrar su «alma» (*africanspirit*), perdida o degradada por la invasión extranjera, especialmente la occidental. (Kasanda Lumembu, 2005)

Cada subgrupo compartirá con el resto de la clase lo que plantean los fragmentos seleccionados e intercambiarán opiniones.

Aportes para la reflexión

Parte de la filosofía africana contemporánea viene cuestionando la colonialidad del saber y promoviendo el desarrollo auténtico de la filosofía africana, descentrada de las perspectivas y de los esquemas eurooccidentales. A este respecto se pregunta el filósofo y sociólogo congoleño Albert Kasanda Lumembu: «¿Existe en África un pensamiento crítico y emancipador, liberado de la tutela occidental y de la influencia de las ideologías actualmente dominantes?» (Kasanda Lumembu, 2005).

En el mismo sentido, Kwasi Wiredu, filósofo ghanés, insta a los filósofos africanos a escribir en sus lenguas nativas, por cuanto las cosmologías africanas no se pueden

expresar en lenguas extranjeras (en todo caso, los textos deberían ser traducidos posteriormente a otras lenguas, con las posibilidades y limitaciones que las traducciones conllevan). Debe recordarse que el lenguaje es un fenómeno social que promueve el desarrollo del pensamiento y una visión del mundo, y que crea múltiples subjetividades, a veces inconmensurables.

Kwasi Wiredu insiste en que «la filosofía africana necesita buscar en sus propias raíces para ser capaz de un pensamiento propio que interpele al pensar europeo/occidental desde sí mismo, despojándose del espejismo de la subordinación y la inferioridad» (Galceran, 2008: 379).

Por ejemplo, Kasanda Lumembu resalta el hecho de que algunas categorías dicotómicas occidentales no existen como tales en la visión del mundo africano, en el que lo visible y lo invisible, lo material y lo es-

piritual, lo sagrado y lo profano, lo natural y lo sobrenatural forman parte de un todo. En el mismo sentido, Kwasi Wiredu destaca que en la filosofía Akan no existen tales dualismos.

Entonces, ¿es neutro o es situado el lugar desde el que se produce conocimiento?

Cuando en el siglo XVII Descartes escribía «yo pienso, entonces existo», ¿a quién remitía ese yo?, ¿quién tenía la capacidad de ser considerado un ser pensante?, ¿podía ser africano, indígena, musulmán, judío o mujer (occidental o no)? En realidad, ese yo era un varón occidental. No era un yo universal, o bien —visto desde otro lugar— ese yo se autoconsideraba el universo y desde ese lugar pensaba y escribía. A estos fenómenos el autor los llamó *racismo* y *sexismo epistémico* (Grosfoguel, 2013).

La universalización de ese yo forma parte de un epistemicidio, entendido como la destrucción y negación de otros conocimientos, fenómeno «sobre el que la modernidad occidental construyó su monumental conocimiento imperial» (De Sousa, 2010: 89).

En síntesis, cuando hablamos de *filosofía universal*, ¿hablamos verdaderamente de filosofía universal o de filosofía «uni-



versal»? Es decir, ¿hablamos de filosofía universal o de filosofía occidental considerada representativa de un todo? El debate acerca de si existe una filosofía africana o una sola filosofía universal está abierto. ¿Qué opinan ustedes? Se sugiere que el docente deje esa pregunta abierta y estimule a los estudiantes a debatir al respecto ☞



83



ACTIVIDAD: ANUNCIOS DE PERSONAS ESCLAVIZADAS

Área del conocimiento: Historia.

Objetivos: Sensibilizar sobre la violación de los derechos humanos de las personas africanas esclavizadas a partir de documentos históricos.

Nivel: Todos los niveles.

Materiales: Una copia de los anuncios por subgrupo.

Desarrollo

Dividir al estudiantado en grupos de aproximadamente cuatro. Repartir a cada subgrupo una copia de los anuncios e invitar a leerlos detenidamente:

Anuncios de las décadas de 1830 y 1840 (Kandame, 2006: 6, 50 y 51):



24.5.1839



SE VENDE.



Una criada con un niño de un mes, joven de diez y nueve años sana robusta y sin vicios ningunos tiene leche abundante y sabe cocinar, se vende por precisar su dueño de su importe, el que la necesito ocurra á la barbería del Porton Viejo frente de las casas de Juan Benito Blanco que hallará con quien tratar. 13

Se vende.

UNA criada propia para ama de leche, con 20 dias de parida, y sabe además cocinar, cocer y planchar: el que se interese en su compra ocurra á la calle de san Luis, casa N.º 80. enero 31.—

Ama de leche,



Se necesita una, que sea sana y con buenas recomendaciones sobre su conducta, en la calle de San Sebastian núm. 93. a 5

Dar respuesta al siguiente cuestionario:

- ¿Qué tipo de anuncios son?
- ¿Qué información sociocultural nos ofrecen?

- ¿Qué rasgos de las personas esclavizadas nos brindan?
- ¿Para qué tipo de tareas se anuncia a las mujeres? ¿Y a los varones?
- ¿Por qué te parece importante conocer estos anuncios?

Aportes para la reflexión

Estos anuncios son registros históricos valiosísimos para investigar la condición de esclavitud a la que fueron sometidas la población africana y afrodescendiente en Uruguay entre 1839 y 1842.

Ofrecen datos sobre esta población esclavizada en cuanto a su salud, atributos físicos, ropa, identidad étnica, nombre, edad, sexo, oficios y división sexual del trabajo, lenguaje y *valor en precio*.

Por su parte, obsérvese que uno de los anuncios más descriptivos es el que busca personas, porque detalla más a las que han huido para poder encontrarlas.



A su vez, estos registros de prensa permiten sensibilizar sobre la violación de los derechos que sufrieron estas personas, quienes fueron tratadas como objetos y no como sujetos, consideradas pertenencias de los esclavistas y que, por lo tanto, eran incluidas —por ejemplo— en sus testamentos.

Sugerencias

Se puede trabajar este ejercicio en el marco de la conmemoración del 2 de diciembre, Día Internacional para la Abolición de la Esclavitud. 



ACTIVIDAD:
BIOCONSTRUCCIÓN AFRICANA
Y ARQUITECTURA GURUNSI

Área del conocimiento: Bioconstrucción.

Objetivos: Conocer el legado ancestral africano de las técnicas de bioconstrucción que se conocen actualmente.

Nivel: Todos los niveles.

Materiales: Reproductor para un video de internet.³²

Desarrollo

Tras la proyección del fragmento del documental *África: construcción con tierra* sobre la cultura gurunsi, propiciar la reflexión a partir de las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Qué similitudes y diferencias encuentran entre las técnicas de bioconstrucción gurunsi y las aprendidas en la UTU?
- ¿Qué tareas realizan las mujeres y cuáles los varones?
- ¿Cómo se utiliza el estiércol de vaca en la construcción y qué ventajas ofrece?

³² «África: construcción con tierra» (s/d, duración: 13 minutos), en https://www.youtube.com/watch?v=NXEVeM_Ythc.



Aportes para la reflexión

Destacar que los gurunsi son un grupo étnico que habita los actuales estados de Ghana y Burkina Faso.

Señalar la importancia de la ceremonia ritual para dar inicio a la construcción, la simbología en las decoraciones y la presencia del ritmo, la danza y el canto como elementos organizadores de la labor colectiva.

Destacar el dominio de técnicas de revestimiento y terminaciones de la arquitectura gurunsi, así como los complejos espacios laberínticos que diseñan.

Resaltar el carácter integrador de la bioconstrucción gurunsi y su capacidad organizativa. Nótese que participa toda la comunidad, sin límites de edad ni de género, aunque sí hay una clara división sexual del trabajo.

Sugerencias

Se podría utilizar alguna técnica de construcción que presenta el video (pinturas, altorrelieves, revo-

ques finos, uso de estiércol, construcción de adobes, etc.) para introducir a los estudiantes en ella. 



ACTIVIDAD: PEINADOS AFRO: SIGNIFICADOS Y TRATAMIENTOS

Área del conocimiento: Estética capilar.

Objetivos: Ponderar la estética del cabello crespo y su simbolismo. Ofrecer herramientas para su tratamiento.

Nivel: Formación Profesional Básica (FPB, UTU).

Materiales: Reproductor para un video de internet.³³

Desarrollo

Propiciar la reflexión a partir del video *Tocas mi pelo*. Se sugieren las siguientes preguntas disparadoras:

³³ *Tocas mi pelo* (duración: 8 minutos), en <<https://www.youtube.com/watch?v=b62TIlvTNIU>>.





- ¿Por qué crees que conocer su pelo natural fue novedoso para esas mujeres?
- ¿Por qué crees que a la gente le despierta tanta curiosidad el pelo de estas mujeres?
- ¿Por qué crees que hay personas que se atreven a tocar el pelo de esas mujeres sin pedirles permiso? ¿Qué opinión te merece?
- ¿Por qué te parece que estas mujeres realizan una campaña a través de su pelo?
- ¿Conoces técnicas para el tratamiento de este tipo de cabello?

Aportes para la reflexión

Las consecuencias del racismo han repercutido en el rechazo de las características corporales de las personas afrodescendientes. La construcción social negativa de su pelo natural hace que no sea apto para mostrarlo tal cual es en el ámbito público. Incluso en ocasiones ha permanecido en una esfera tan pri-

vada que ni los propios sujetos conocen su pelo, ya que desde temprana edad han vivido procesos de modificación capilar.

En este sentido, sería importante que docentes y futuros profesionales en estética capilar ampliaran la gama de posibilidades, y no quedar limitados a las imposiciones de la estética eurooccidental.

Es usual que la población no afrodescendiente sienta curiosidad por el pelo *afro* y este le genere el impulso de tocarlo. Tal como se muestra en el video, este acto puede ser vivido por la persona afrodescendiente como una invasión corporal.

Una actitud proactiva hacia una estética antirracista implica incluir técnicas apropiadas para lograr un peinado y un maquillaje personalizado, ofrecer respuestas adecuadas para cada cliente, disponer de los conocimientos, cosméticos, productos y herramientas materiales necesarios para el tratamiento del cabello.

También se sugiere transmitir los significados de los distintos tipos de peinados de las mujeres de la diáspora africana, tal como ilustra el fragmento del texto «Ellas llevan la vida en el pelo», de Eduardo Galeano, que se transcribe a continuación:

Antes de escapar, las esclavas roban granos de arroz y maíz, pepitas de trigo, frijoles y semillas de calabazas. Sus enormes cabelleras hacen de graneros. Cuando llegan a los refugios abiertos, las mujeres sacuden sus cabezas y fecundan, así, la tierra libre. (Galeano, 1990: 19)

Sugerencias

Se puede trabajar este ejercicio en el marco de la conmemoración del 21 de junio, Día de la Lucha por una Educación no Sexista y sin Discriminación. 



ACTIVIDAD: DESMITIFICANDO ESTEREOTIPOS RACIALES A TRAVÉS DEL ARTE

Áreas del conocimiento: Lenguaje, Comunicación y Medios Audiovisuales.

Objetivos: Tomar conciencia sobre los estereotipos raciales y de género, así como sobre la posibilidad de elaborar críticas sociales a través del arte. Estimular el desarrollo de procesos creativos.

Nivel: Bachillerato (diversificación Arte y Expresión).

Materiales: Reproductor para un video de internet³⁴

Desarrollo

Propiciar la reflexión a partir del video *Billy Boy Bad Bidu* de Peter Capusotto. Se sugieren las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Por qué crees que causa «gracia» este personaje?

³⁴ *Billy Boy Bad Bidu*, de Peter Capusotto (duración: 2:15 minutos), en <https://www.youtube.com/watch?v=JHo8tbE5rdg>.





89

- ¿Qué estereotipos tiene nuestra sociedad respecto a la población afrodescendiente? ¿Este personaje va en contra o a favor de esos estereotipos?
- ¿Qué idea busca transmitir Capusotto mediante este personaje? ¿Hacia quién crees que está dirigida la burla?
- Entonces ¿será que cada «raza» tiene aptitudes diferentes?

Aportes para la reflexión

Este personaje permite tomar conciencia de los estereotipos que recaen sobre los varones afrodescendientes. Señalar que no todas las personas afrodescendientes tienen destreza para la música, el deporte o para las tareas de servicio. Los grupos humanos que han sido racializados no tienen capacidades biológicas diferentes. Estas suposiciones responden a ideas preconcebidas, culturalmente construidas.

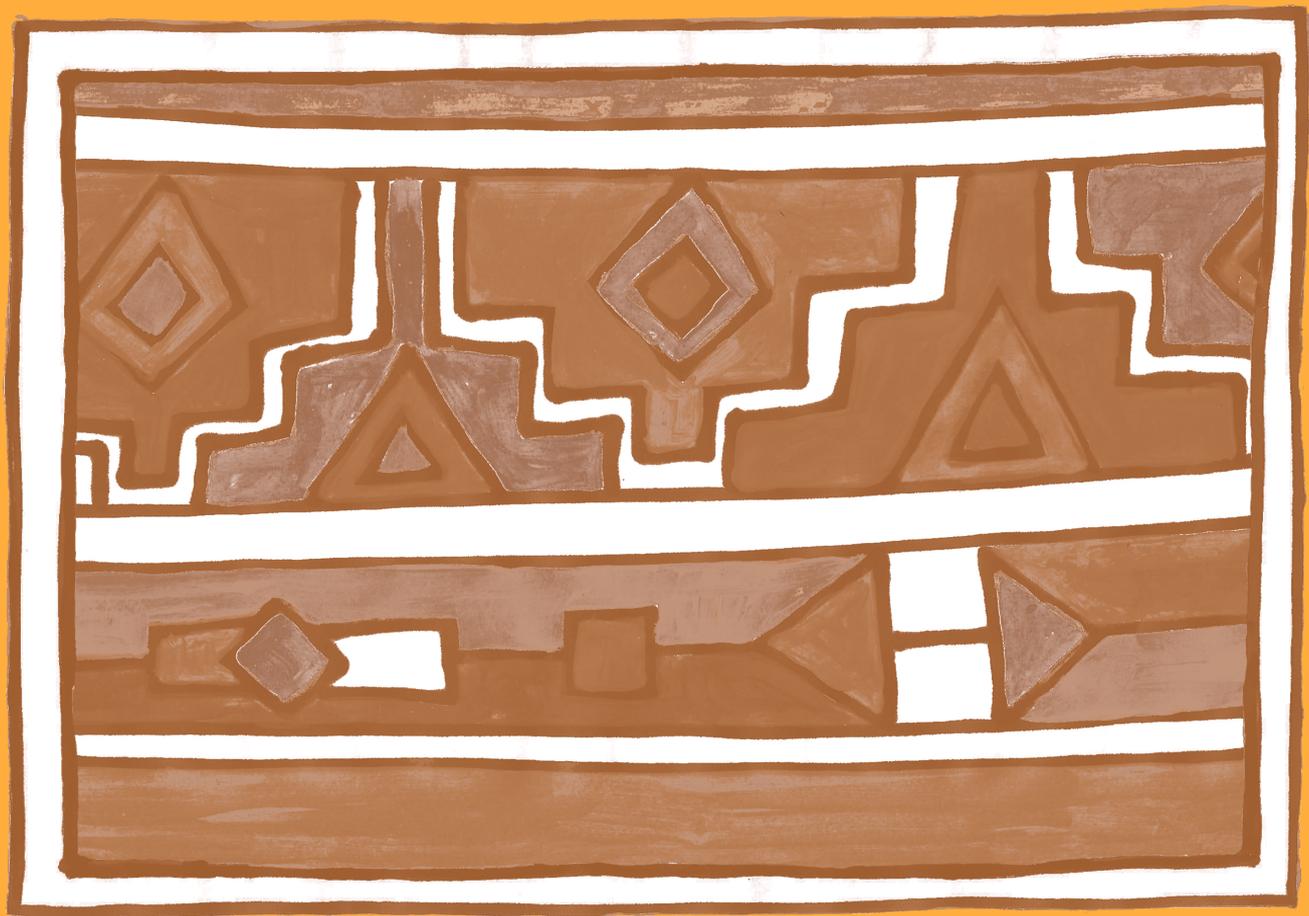
A través del arte escénico y del humor se puede tener una actitud crítica ante los estereotipos raciales de nuestra sociedad.

Sugerencias

Dividir el grupo en tres subgrupos y proponer la siguiente consigna en dos etapas: *¿Podrían identificar qué estereotipos tiene nuestra sociedad sobre las mujeres afro Uruguayas?*

Elaborar un proyecto artístico que logre desmitificar las ideas preconcebidas sobre lo que las mujeres afro Uruguayas «saben hacer bien». Se puede trabajar mediante una propuesta de dramatización, de producción de material gráfico, o cualquier otra forma de expresión. Ofrecer como ejemplo la muestra fotográfica del CDF e INMUJERES *¿Me ves? Ciudadanas afro Uruguayas*.³⁵

³⁵ En <http://cdf.montevideo.gub.uy/exposicion/me-ves-ciudadanas-afro Uruguayas>.





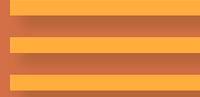


ACTIVIDAD DE EJERCICIO: ESCLAVITUD Y RESISTENCIA

TEXTO: «RUTAS DE AFRICANOS ESCLAVIZADOS»³⁶

La trata transatlántica fue el sistema de violencia institucionalizada de mayor magnitud en la historia de la humanidad. En la mayoría de los casos existen diferencias étnicas entre el tratante de esclavos y los esclavizados, ya que la esclavitud está basada en un fuerte prejuicio racial, según el cual la etnia a la que pertenece el tratante es considerada superior a la de los esclavizados. Por ello, los mecanismos utilizados para capturar negros en África subsahariana fueron legitimados jurídicamente a través de todo el andamiaje de un sistema comercial globalizado y financiero que duró más de cinco siglos. Los europeos produjeron un giro en la esclavitud al modificar la concepción del esclavizado ya no como *persona humana*, sino como *cosa*.

³⁶ Tomado textualmente de Rodríguez (2006: 22-23).



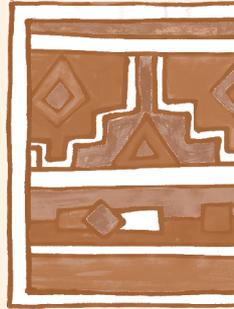
Los comerciantes europeos se unieron y formaron compañías que fueran capaces de disminuir los riesgos que implicaban tales empresas. En muchos casos obtenían privilegios de sus respectivos gobiernos, que podían llegar al monopolio. Los comerciantes europeos instalaron también factorías, construyeron fuertes y bodegas para almacenar a los esclavizados.

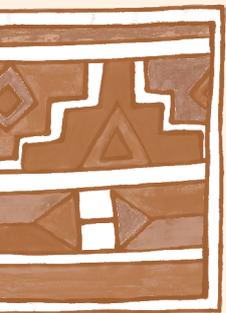
Dentro de las estructuras construidas para almacenar a los esclavizados, se realizaba la separación de padres e hijos, de hermanos, esposos, amigos y parientes o vecinos, de acuerdo con la elección que llevara a cabo el comerciante. Una vez intercambiados por objetos de poco valor, los esclavizados emprendían una travesía que duraba dos meses, en el mejor de los casos. Durante la travesía muchos se enfermaban, como consecuencia de las precarias condiciones higiénicas, por maltrato, sed, hambre, aglomeración, carencia de atención médica, etc. En muchos casos, antes de la llegada, los enfermos o heridos que corrían el riesgo de no venderse eran lan-

zados al mar. Se estima que el 20 % de los africanos que eran forzados a abandonar sus tierras perecían en el trayecto.

El llamado *comercio triangular* constituyó una práctica de varios países del viejo continente. Barcos cargados con telas de poco valor, viejas armas, bebidas alcohólicas, espejos, barras de hierro y cuchillos partían desde Europa hacia las costas de África para cambiarlos por africanos esclavizados. Luego volvían a emprender viaje hacia el continente americano, donde vendían —a buen precio— a los africanos esclavizados. El dinero generado de la venta de africanos esclavizados les permitía volver a llenar las bodegas con productos de las plantaciones como tabaco, algodón, madera, café, oro, plata y otros minerales preciosos para regresar a Europa, y así se iniciaba nuevamente el ciclo de comercio.

En 1473 se presenta un proyecto de ley por el cual todos los esclavos comprados en África debían llevarse primero a Portugal. Por ello, en 1486 se funda en Portugal la Casa dos Escravos, cuyo fin era conce-





95

der licencias y asegurarse de que se recaudaran los impuestos.

Aunque los portugueses iniciaron el tráfico de africanos esclavizados y predominaron en la segunda mitad del siglo XV y la primera del XVI, los españoles, holandeses, ingleses, daneses y franceses los relevaron luego, hasta la abolición de la esclavitud. Tal fue el auge de la trata de esclavizados, que en 1685 Francia promulga el CodeNoir para regular la esclavitud en el Caribe francés.

En la segunda mitad del siglo XIX, después de la abolición oficial de la esclavitud, la trata estuvo en manos de particulares, piratas sin pabellón nacional.

Durante el viaje se producía un número variable de pérdidas por muerte (suicidios, castigos y enfermedades eran las causas). A pesar de ello, la trata generó beneficios económicos de hasta de un 300% en los comerciantes, de tal forma que se convirtió en la base de la acumulación de capitales nacionales y grandes fortunas en el período previo a la revolución industrial.

Los esclavizados traídos eran alojados en almacenes y cuidadosamente revisados (físicamente) para fijar su valor. Cuando eran comprados se les hacía una marca en el cuerpo con las iniciales de sus propietarios y luego los transportaban.

No es difícil suponer que más de cinco siglos de trata esclavista significaron para África una descapitalización (en términos de pérdida de recursos) más que importante en individuos (capacidad productiva) y riquezas materiales (oro y marfil), que fueron extraídos a cambio de objetos de poco valor. El balance resultaría negativo para el continente africano, inclusive considerando que con el comercio europeo se hayan introducido nuevos cultivos. Además, si algunos capitales se reinvirtieron, fue para acentuar el comercio de la trata.

En contraste, para Europa el impacto de la trata transatlántica fue sumamente ventajoso. El comercio, las finanzas, los transportes marítimos, las industrias manufactureras y las explotaciones agrícolas se beneficiaron durante los cinco siglos de la trata

transatlántica con una mano de obra esclavizada y que, en algunos casos, servía para complementar o sustituir la mano de obra indígena tributaria (en América). Por otro lado, no hay que olvidar que Europa pudo acumular una considerable cantidad de metálico que fue extraído tanto de América como de África.

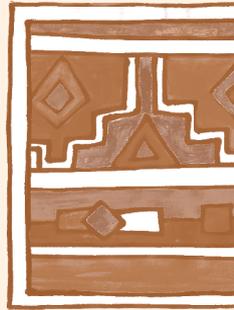
El impacto de la trata transatlántica para América supuso el reemplazo de la mano de obra indígena que fue diezmada durante la conquista y colonización, o que no se adaptó a las condiciones de trabajo en determinados rubros como azúcar, algodón, etc. Por ello fue reemplazada por mano de obra altamente calificada, puesto que los esclavizados provenían de sociedades con altos grados de especialización en la agricultura, la minería y orfebrería, la ingeniería, entre otros. Esto explica por qué el negocio de la trata transatlántica fue una ingeniería global al servicio de la sostenibilidad de los intereses de los países europeos.

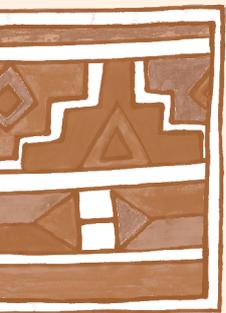
TEXTO: HACIENDO A UN ESCLAVO³⁷

Este discurso fue dictado por William *Willie* Lynch a las orillas del río James, en la colonia de Virginia, en 1712. Lynch era un propietario de esclavos en el Nuevo Mundo, que fue invitado a la colonia de Virginia para enseñar sus métodos a los propietarios de esclavos de allí. El término *linchar* se deriva de su apellido.

Caballeros, los saludo aquí a orillas del río James en el año de nuestro Señor mil setecientos doce. Primero, les agradezco a ustedes, caballeros de la colonia de Virginia, por haberme traído aquí. Estoy aquí para ayudarlos a resolver algunos de sus problemas con esclavos. Su invitación llegó a mi modesta plantación en las Antillas, en donde he experimentado con algunos de los métodos nuevos y todavía más viejos para el control de esclavos.

37 William Lynch (1712). Haciendo un esclavo (trad de Giunëur Môsi), en <<http://opinion360.blogspot.com/2008/05/haciendo-un-esclavo-este-discurso-fue.html>>.





La Antigua Roma nos envidiaría si mi programa es implementado. Al momento de partida rumbo al sur en el río James, nombrado en honor a nuestro ilustre Rey, cuya versión de la Biblia glorificamos, vi suficiente para saber que su problema no es único. Mientras Roma usaba cordones de madera en grandes números como cruces para sostener cuerpos a lo largo de sus caminos, ustedes aquí están usando en ocasiones el árbol y la sogá. Alcancé a percibir la fetidez de un esclavo muerto colgado en un árbol, desde un par de millas atrás.

Ustedes no solo están perdiendo valioso inventario en la horca, sino que también están generando levantamientos, sus esclavos están huyendo, su cosecha se queda en el campo demasiado tiempo para una ganancia máxima, a veces sufren por incendios, les han matado su ganado. Caballeros, ustedes saben cuáles son sus problemas; yo no necesito alargar más al respecto.

No estoy aquí para enumerar sus problemas; estoy aquí para presentarles un método para resolverlos.

Aquí en mi maleta, *tengo prueba irrefutable para el control de sus esclavos negros*. Les garantizo a todos y cada uno de ustedes que si lo emplea correctamente *va a controlar sus esclavos por lo menos por 300 años*.

Mi método es simple. Cualquier miembro de su familia o su veedor puede usarlo. *He subrayado un número de diferencias entre los esclavos; yo relaciono estas diferencias y las hago más grandes. Yo uso miedo, desconfianza y envidia con el propósito de controlar*. Estos métodos han trabajado en mi modesta plantación en las Antillas y van a trabajar en todo el sur. Reciban esta pequeña lista de diferencias y piensen en referencia a ellas.

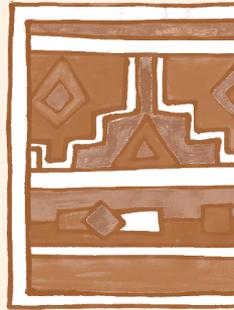
Al comienzo de mi lista están los «Años» pero solo está ahí porque empieza por A. La segunda es *Color* o tono; también esta *Inteligencia, Talla, Sexo, Tamaño de plantación, Estatus* en la plantación, *Temperamento* de los dueños, si los esclavos viven en el valle, en una colina, este, oeste, norte, sur, si tienen pelo suelto, pelo apretado, o son altos o bajos.

Ahora que ustedes tienen una lista de diferencias, les debo dar una lista de acciones, pero antes de eso, debo asegurarles que *la desconfianza es más fuerte que la confianza y la envidia es más fuerte que la adoración, el respeto o la admiración*. Después de recibir esta sistematización, los esclavos negros deberán continuar y serán autoabastecedores y autogeneradores por *cientos* de años, de pronto *miles*. No se les olvide que ustedes deben incitar el *macho negro viejo* versus el *macho negro joven*, y el *macho negro joven* en contra del *macho negro viejo*. Ustedes deben usar los esclavos de piel *oscura* versus los esclavos de piel *clara*, y los esclavos de piel *clara* en contra de los esclavos de piel *oscura*. Deberán usar

la hembra vs. el macho, y el macho vs. la hembra. Ustedes también deben hacer que sus sirvientes blancos y veedores desconfíen de todos los negros. Pero es *necesario que sus esclavos confíen y dependan en nosotros*. Ellos deben adorarnos, respetarnos y confiar solo en nosotros.

Caballeros, estas soluciones son su llave al control. Empléenlas. Hagan que sus esposas e hijos las usen, nunca pierdan ni una oportunidad. *Si las usan intensamente por un año, los esclavos mismos permanecerán en una desconfianza perpetua.*

Gracias, caballeros.



BIBLIOGRAFÍA

- BAIROS, L. (1995), «Nossos feminismos revisitados», *Estudos Feministas*, vol. 3, disponible en <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>>.
- BELL HOOKS (2005), «Alisando nuestro pelo», *Gazeta de Cuba*, n.º 1, pp. 70-73, disponible en <<http://www.criterios.es/pdf/hooksalisando.pdf>>.
- BOURDIEU, P. (1999), *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.
- BRENA, V. (2014), *Relevamiento antropológico del patrimonio cultural inmaterial. Elemento Candombe*, Montevideo: AECID-UNESCO-MEC.
- BUCHELI, M., W. CABELLA, C. GONZÁLEZ, R. PORZECANSKI y G. SANROMÁN (2011), *¿Qué ves cuando me ves? Afrodescendientes y desigualdad étnico-racial en Uruguay*, Montevideo: FCS-UDELAR.
- BUCHELI, M., y W. CABELLA (2007), *El perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial*, Montevideo: Instituto Nacional de Estadística.
- CABELLA, W., M. NATHAN y M. TENENBAUM (2013), «La población afro-uruguaya en el Censo 2011», en J. J. CALVO (coord.), *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*, Montevideo: Trilce.
- CONSEJO INTERNACIONAL PARA ESTUDIOS DE DERECHOS HUMANOS (2000), *La persistencia y mutación del racismo*, Versoix: Consejo Internacional para Estudios de Derechos Humanos.
- Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1975), disponible en <<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>>.
- D'AMBROSIO, L. (2009), «Cuando el esqueleto humano reemplaza al bronce. Repensando las imágenes y los abordajes de la identidad nacional en la escuela», en A. ROMANO y E. BORDOLI (orgs.), *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*, Montevideo: Psicolibros Waslala.
- DA LUZ, L. (2011), *Hacia un Plan Nacional Contra el Racismo. Mecanismos de discriminación hacia afrodescendientes*, Montevideo: MEC.
- DE DIEGO, A. (2003), «Cinco dificultades para construir la historia de la filosofía africana», *Contrastes*, vol. XVI-II (2013), pp. 211-222.
- DE SOUSA, B. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo: Trilce.
- DNPS, MIDES (2014), «Afrodescendencia y educación: brechas en las aulas», documento base, seminario-debate Quilombo, Montevideo: MIDES.
- FERREIRA, L. (2003), «Culturalistas o politizados», en ídem, *Mundo afro: Uma história da consciência afro-uruguia no seu processo de emergência*, cap. 6, tesis de doctorado em Antropologia Social, Universidade de Brasília.
- FERREIRA, L. (2008), «Dimensiones afro-céntricas en la cultura performática uruguaya», en Gustavo GOLDMAN (comp.), *Cultura y sociedad afro-rioplatense*, Montevideo: Perro Andaluz.

- FLORIT, H. (1994), «Implicancia del racismo en el sistema educativo formal», en Primer Seminario sobre Racismo, Discriminación y Xenofobia - Un Programa de Desarrollo para los Afroamericanos, Montevideo, agosto.
- FORTEZA, L., y A. RODRÍGUEZ (2008), *Libro de cuarto*, Montevideo: ANEP.
- FRASER, N. (1997), *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*, Bogotá: Siglo del Hombre.
- GALEANO, E. ([1984] 1990), *Memorias del fuego*, Madrid: Siglo XXI.
- GARIBALDI, L., y M. H. SALVO (1999), *Casa Dicha*, Montevideo: Impresora Polo.
- GARIBALDI, L., y M. H. SALVO (1999), *Casa Dicha. Guía del maestro*, Montevideo: Impresora Polo.
- GIDDENS, A. (1995), «La trayectoria del yo», en ídem, *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona: Península.
- GILROY, P. ([1993] 2001), *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*, San Pablo-Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- GLACERAN, M. (2008), «Reseñas», *Logos*, vol. 41, pp. 377-394, disponible en <<http://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/viewFile/ASEM0808110377A/15440>>.
- GODREAU, I., et al. (2013), *Arrancando mitos de raíz. Guía para una enseñanza antirracista de la herencia africana en Puerto Rico*, Puerto Rico: Cabo Rojo, Educación Emergente.
- GROSGOQUEL, R. (2013), «Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI», *Tabula Rasa*, n.º 19, pp. 31-58.
- III Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Otras Formas de Intolerancia Durban (2001).
- INMUJERES (2012a), *Contribuciones para comprender y medir la pobreza desde la perspectiva de género*, Montevideo: INMUJERES, Cuadernos del Sistema de Información de Género n.º 4.
- INMUJERES (2012b), *Desigualdades de la población afrodescendiente desde la perspectiva de género ¿Qué muestra el Censo 2011?*, disponible en <http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/22687/1/triptico_afrodescendientes_2013__para_web.pdf>.
- INMUJERES (2014), *Calendario 2014-2015 dirigido a la ciudadanía afrouruguaya*, Montevideo: INMUJERES.
- INMUJERES (E. CAL, B. CUADRO y S. QUESADA) (2008), *Primeros pasos. Inclusión del enfoque de género en educación inicial. Manual para docentes, educadoras y educadores*, Montevideo: INMUJERES, disponible en <http://basedp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Primeros_pasos.pdf>.
- JACCOUD, L. (2008), «O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial», en M. THEODORO (org.), *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*, Brasília: IPEA.

- KANDAME, N. A. H. (2006), *Colección de anuncios sobre esclavos*, Montevideo: Impresora Aragón.
- KAVELIN, L (2000), *El proyecto de virtudes. Guía para los educadores*, Carson (EUA): JalmarPress.
- LEWIS, M. (2011), *Cultura y literatura afro-uruguaya. Perspectivas post-coloniales*, Montevideo: Casa de la Cultura Afrourugaya.
- LIPSKI, J. (1998), «Español bozal», en M. PERL y A. SCHWELGLER (eds.), *América negra. Panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas, portuguesas y criollas*, Frankfurt: Vervuert Iberoamericana, pp. 293-327.
- KASANDA LUMEMBU, A. (2005), «Sombras y luces de la filosofía africana», en <<http://aceg.blogia.com/2005/072803-sombras-y-luces-de-la-filosofia-africana.-albert-kasanda.php>>.
- LYNCH, W. (1712), «Haciendo un esclavo» (traducción de G. Mòsi), en <<http://opinion360.blogspot.com/2008/05/haciendo-un-esclavo-este-discurso-fue.html>>.
- MUNANGA, K. (2003), «Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia», ponencia en el 3.º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, Rio de Janeiro.
- MUNANGA, K. (2012), «Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania», ponencia en el 1.º Seminário de Formação Teórico Metodológica, San Pablo.
- NACIONES UNIDAS (2012), *Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia*, Nueva York: ONU, disponible en <http://www.un.org/es/letsfightracism/pdfs/united_against_racism_for_web.pdf>.
- ORONÓZ, I. (2013), *Rompiendo silencios*, Montevideo: Cabello.
- PARLAMENTO DEL URUGUAY (1842), Ley 242, Esclavitud, en <http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/ddhh/LEY242.htm>.
- PARLAMENTO DEL URUGUAY (2003), Ley 17.677, Incitación al Odio, Desprecio o Violencia o Comisión de Estos Actos contra Determinadas Personas, en <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=17677&Anchor=>>
- PARLAMENTO DEL URUGUAY (2004), Ley 17.817, Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación, en <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=17817&Anchor=>>.
- PARLAMENTO DEL URUGUAY (2006), Ley 18.059, Candombe, la Cultura Afrodescendiente y la Equidad Racial, en <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18059&Anchor=>>.
- PARLAMENTO DEL URUGUAY (2007), Ley 18.104, Igualdad de Derechos y Oportunidades entre Hombres y Mujeres en la República, en <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18104&Anchor=>>.
- PARLAMENTO DEL URUGUAY (2008), Ley 18.437, General de Educación, en <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>>.
- PARLAMENTO DEL URUGUAY (2013), Ley 19.122, Afrodescendientes. Normas para favorecer su participa-

- ción en las áreas educativa y laboral, en <<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=19122&Anchor=>>.
- PEDERNERA, L. (coord.), D. SILVA BALERIO, J. PALUMMO y S. PEDROWICZ (2009), *Adolescencia, educación y discriminación*, Montevideo: Comisión de los Derechos del Niño.
- PNUD (2011), *Políticas públicas para la inclusión social de la población afrodescendiente*, Panamá: PNUD.
- Principios de Yogyakarta (2007), Principios sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género, en <http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf>.
- QUIJANO, A. (2000), «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina», en E. LANDER (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.
- QUIJANO, A. (2009), «Fiesta y poder en el Caribe. Notas a propósito de los análisis de Ángel Quintero», en Á. QUINTERO (2009), *Cuerpo y cultura. Las músicas «mulatas» y la subversión del baile*, Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- RAMÍREZ, T. (2012), *Ciudadanía afrodescendiente*, Montevideo: MIDES.
- RESTREPO, E. (2012), *Intervenciones en teoría cultural*, Popayán: Universidad del Cauca.
- RODRÍGUEZ, L., V. AGUILAR y L. AGUILAR (2014), *Trenzarte. Un legado ancestral*, Montevideo: MIDES.
- RODRÍGUEZ, R. (2006), *Mbundo malungo a mundele. Historia del movimiento afrouruguayo y sus alternativas de desarrollo*, Montevideo: Rosebud.
- RODRÍGUEZ, R. (coord.) (2006), *Manual de los afrodescendientes de las Américas y el Caribe*, Panamá: UNICEF y Organizaciones Mundo Afro.
- SAAVEDRA, E., L. DA LUZ, M. BANGO, V. BRENA, J. SUQUILVIDE y R. DUARTE (2012), *Trabajo infantil en niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*, Montevideo: Telefónica.
- SEGATO, R. ([2007] 2012), *Racismo, discriminación y acciones afirmativas. Herramientas conceptuales I*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- SEGATO, R. (2007), «El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción», *Nueva Sociedad*, n.º 208, marzo-abril.
- SEGATO, R. (2010), «Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial», en A. QUIJANO y J. NAVARRETE (eds.), *La cuestión descolonial*, Lima: Universidad Ricardo Palma, Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder.
- SEGATO, R. (2011-2012), «Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales», *Observatório da Jurisdição Constitucional*, año 5, n.º 2.
- SOSA, F. (2009), «Presencias y ausencias de los afrodescendientes en los libros de textos escolares», *Educarnos*,

disponible en <http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_1/educarnos01/educ_01_apo_04.html>.

WACQUANT, L. ([1999] 2004), *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires: Manantial.

WIREDU, K. (2007), «Philosophy and authenticity», *Shibboleths: a Journal of Comparative Theory*, vol. 1, n.º 2, pp. 72-80, en <<http://www.shibboleths.net/1/2/Wiredu,Kwasi.pdf>>.

REFERENCIAS DE INTERNET

Mapa político de África, <http://d-maps.com/carte.php?lib=africa_map&num_car=736&lang=en>.

MATERIAL AUDIOVISUAL

África: construcción con tierra, en <https://www.youtube.com/watch?v=NXEVeM_Ythc>.

Billy Boy Bad Bidu, de Peter Capusotto, en <<https://www.youtube.com/watch?v=JHo8tbE5rdg>>.

¿Cómo se toca candombe?, de Fernando Lobo Núñez y Rubén Rada, en <<https://www.youtube.com/watch?v=7Yy6P43hat0>>.

Cultura ndebele, arte y decoración, en <https://www.youtube.com/watch?v=_lr0zz9F_jk>.

Egipto, en <<https://www.youtube.com/watch?v=QsJrw8X-GLtg>>.

Historia y actualidad de la población afrodescendiente en Uruguay y América, en <https://www.youtube.com/watch?v=t_pVKEBIE8&feature=youtu.be>.

Las manos que crean. Flores de papel, en <<https://www.youtube.com/watch?v=O-hiX4hkHgE>>.

¿Me ves? Ciudadanas afrouruguayas, <<http://cdf.montevideo.gub.uy/exposicion/me-ves-ciudadanas-afrouruguayas>>.

Niños y cultura racista, en <<https://www.youtube.com/watch?v=jcxG0H5aTO8>>.

Tocas mi pelo, en <<https://www.youtube.com/watch?v=b62TIlvTniU>>.

MATERIAL DE AUDIO

«Redemption Song», de Bob Marley, interpretada por Gonzalo Brown y Ángela Alves, en <<https://www.youtube.com/watch?v=86VOLVPCmY&feature=youtu.be>>.

«Ubuntu, Tambolelé y Nyanza», en <<https://www.youtube.com/watch?v=vCK-Kar3SMk&feature=youtu.be>>.

«La variedad», de Mariana Ingold, en <<https://www.youtube.com/watch?v=0IDPorGPbvA>>.



dirección de
derechos
humanos



dirección sectorial de
planificación
educativa



red
de género
ANEP



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Ministerio de
Desarrollo Social



inmujeres
Instituto Nacional
de las Mujeres



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra
Embajada de Suiza en Uruguay



Al servicio
de las personas
y las naciones



VIDAY EDUCACION