

ISBN: 978-987-544-705-9

ÁFRICA Y LOS AFRODESCENDIENTES ENTRE POLÍTICAS, PEDAGOGÍAS Y PASADOS: NOTAS DESDE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

Ramallo, Francisco

UNMdP-CONICET

franarg@hotmail.com

Resumen

La historia de África en Argentina durante mucho tiempo formó parte de un currículum que podríamos denominar como nulo, en términos de aquello que no se enseña y que queda invisibilizado. Pese a esta tendencia histórica los cambios de la Nueva Escuela Secundaria Argentina (NESA) iniciada en el 2006 presentan una situación que se propone modificar el silenciamiento del pasado africano en este país del cono sur. Especialmente en el contexto de la Provincia de Buenos Aires, en los últimos años se le prestó atención a la necesidad de revisar y renovar los contenidos escolares acordes con las demandas actuales de la sociedad y la Historia de África y de los afrodescendientes se constituye como una novedosa presencia. En esta comunicación recogemos los aspectos más relevantes de nuestra Tesis de Maestría en Estudios Étnicos y Africanos realizada en el Centro de Estudios Afro-Orientales de la Universidad Federal de Bahía (Brasil) en donde nos concentramos en indagar este contexto específico de enseñanza de la historia de África, desde un abordaje curricular y normativo que se propone leer críticamente las imágenes y las representaciones, las presencias y las ausencias de África y el mundo negro en la articulación de contenidos y las orientaciones didácticas para la enseñanza de la historia.

Palabras claves: didáctica de la historia; África; diseños curriculares; perspectivas descoloniales

Desarrollo

La historia de África y de los afrodescendientes en Argentina durante mucho tiempo formó parte de un *currículum* que podríamos denominar como nulo, en términos de aquello que no se enseña y que queda invisibilizado. Que es ausente y que retomando la lectura sugerida por Boaventura de Sousa Santos (2006) está asociado a los tipos de ausencias que no son olvidos, sino que forman parte de procesos activos de pérdidas de producción de experiencias otras. Pues a grandes rasgos podríamos señalar que las currículas adolecen de ideas, teorías, experiencias y

ISBN: 978-987-544-705-9

procesos cognitivos y afectivos que brillan por su ausencia, empobreciendo nuestras oportunidades de (co)laborar en los procesos de liberación, en la construcción de la justicia social y la justicia cognitiva (Sousa Santos, 2006).

Las producciones de ausencias en relación a las culturas y las historias de África en la educación argentina responden a procesos históricos complejos, los cuales no podemos abordar aquí en su completud.¹ No obstante señalaremos que en Argentina (al igual que la mayoría de los países occidentales) África y las enseñanzas sobre sus pueblos y culturas conforman un espacio que históricamente ha sido ignorado en la selección de los saberes del mundo escolar. Pese a esta tendencia histórica los cambios de la Nueva Escuela Secundaria Argentina (NESA) iniciada en el 2006 presentan una situación que comienza a modificar el ocultamiento del pasado africano en este país del cono sur. En pocas palabras recuperamos que en Argentina la escuela secundaria viene atravesando una serie de cambios curriculares asociados a reformas en la escuela secundaria y a cambios estructurales, con el fin de lograr una mayor y mejor inclusión de los jóvenes en la sociedad. En nuestro contexto más cercano la Provincia de Buenos Aires (dado que el sistema de enseñanza secundario en Argentina se encuentra descentralizado y cada provincia elabora su propio marco normativo), en los últimos años se le prestó atención a la necesidad de revisar y renovar los contenidos escolares acordes con las demandas actuales de la sociedad, los avances en las disciplinas científicas y las realidades de los jóvenes estudiantes de la provincia como sujetos de derecho. Para el caso de la enseñanza de la Historia la implementación de los nuevos diseños curriculares (en adelante DC) proponen una revisión y renovación de los paradigmas historiográficos que tradicionalmente dominaron la enseñanza de la historia en la escuela, ligados al enfoque liberal positivista, para incluir a partir de primer año de la Escuela Secundaria los enfoques más recientes de la historia social y la historia cultural, partiendo de la importancia de categorías centrales para los procesos de enseñanzas y de aprendizajes como lo son el tiempo histórico y los sujetos sociales. De este modo, los DC no requieren sólo del docente el conocimiento y la transmisión de una estructura de acontecimientos sino, además, la apropiación consiente de las corrientes historiográficas que marcaron el desarrollo de la ciencia

histórica. Ello invita a acortar la brecha entre las denominadas historia escolar e historia académica, volviéndose fundamental plantear la complejidad de los modos de enseñanza de la historia en la escuela.

Asimismo si bien es cierto que la historia de África no tiene una centralidad curricular, en el contexto de la provincia de Buenos Aires en los diseños curriculares para la enseñanza de la historia (2006-2010) es posible advertir una *novedosa presencia* en relación al pasado de este continente.ⁱⁱ Por ejemplo en los DC de 2º y 5º año de la escuela secundaria el pasado africano se vuelve clave para entender las unidades de los vínculos coloniales del triángulo comercial entre Europa, América y África, y del mundo poscolonial (en el cual la descolonización de las ex colonias en África y Asia traza las líneas necesarias para comprender la historia de la segunda mitad del siglo XX). En este marco es evidente que aparece una historia africana, pero luego veremos en nuestro análisis que el mundo afrodescendiente continúa siendo silenciado y ocultado.

Una enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX se constituyeron en los Estados Nación de occidente los sistemas de educación pública, en ellos la Historia se conformó como una disciplina fundamental para la instrucción ciudadana y el sentir de la nacionalidad de los Estados de la modernidad. Anclada en esas premisas se difundió en las escuelas, una historia eurocentrada (basada en la periodización antigua, medieval y moderna) con una tendencia obligada hacia la búsqueda lineal del progreso al modo europeo. Independientemente de sus historias personales, los niños y los jóvenes en sus clases identificaban el origen del hombre en África, la invención de la escritura en la Mesopotamia, el esplendor de Egipto, la cuna de la civilización occidental que significó la antigua Grecia, la unificación del mundo (sólo mediterráneo) de los romanos y así continuaba esa línea de avance que llevaba a explicar (y naturalizar) la sociedad actual. África fue en esas narrativas un territorio subsidiario, como lo eran todos los otros fuera del escenario europeo. Sus referencias históricas sólo cobraban

ISBN: 978-987-544-705-9

importancia en la medida que contribuía a la gloria del pasado occidental. Ese origen de la historia escolar poco cambió en el devenir del siglo XX y el XXI, sin embargo encoger la lupa de nuestro análisis nos conduce a reconocer que, aunque minoritarios y desconectados, existieron otras miradas de la historia de África. Lo que no excluye que sea posible advertir una profunda continuidad en relación a la imagen de África, los afrodescendientes y el mundo negro.

En tal sentido además debemos destacar que pensar en incluir un contenido escolar que destaque las contribuciones culturales de los grupos “minoritarios” después de siglos de un curriculum con contenidos eurocéntricos es antes de cualquier cosa, tener en mente que se trata de una desarticulación del imaginario social ya constituido. De manera que estamos delante de una propuesta de desconstrucción y (re)construcción de un pensamiento social. Frente a esta afirmación es fácil entender porque después de más de diez años de elaboración de esta ley, su aplicación en las escuelas no sea de la manera en la que se propone. De hecho una reflexión similar puede realizarse en relación a los DC para la enseñanza de la historia de la provincia de Buenos Aires que analizaremos posteriormente.

Con similitud a los otros contextos referidos la enseñanza de la historia de África y sus culturas, en Argentina se caracterizó a lo largo del tiempo por ser una ausencia, y por estar cercada de un silencio prejuicioso. No obstante volvemos a remarcar que en últimos años esta situación comenzó a cambiar, de modo que a grandes rasgos podríamos decir que la historia africana que tiene una presencia débil en los curriculum de enseñanza media y superior, en algunos contextos comenzó a posicionarse como un territorio de conocimiento que desafía el eurocentrismo universal. Entre ellos ubicamos los DC de la provincia de Buenos Aires, en el contexto de la Nueva Escuela Secundaria Argentina (NESA). En tal sentido parecería que es el campo de la enseñanza secundaria en donde la historia africana tiene una mayor presencia y potencia, paradójicamente frente a un nivel de formación menos especializado se trabaja desde lo curricular con mayor visibilidad el pasado africano. En cuanto a eso las universidades y los institutos de enseñanza superior, desde lo curricular, parecen reproducir un marco aún más eurocéntricos que la propia escuela secundaria. Nos basta volver a remarcar que en la mayoría de

los contextos de formación de profesores, la historia y la cultura africana tienen un lugar nulo cuando no de marginalización y excepcionalidad. Son pocos por ejemplo los profesados en historia que dedican por lo menos una disciplina o una referencia mínima articulada en sus currículum a este continente. En el contexto de enseñanza aquí presentado, la situación es otra.

La Nueva Escuela Secundaria Argentina (2006) se organiza en seis años de escolaridad siendo en la Provincia de Buenos Aires del primer a sexto año, el campo disciplinar de nuestro interés en esta investigación abarca las ciencias sociales en el primer año y la historia en los siguientes cinco. Aclaramos que en todas las modalidades la materia historia aparece de segundo a quinto año, y específicamente para el sexto año en las orientaciones de Ciencias Sociales y de Arte, se retoman los contenidos de Historia de quinto año que refieren a la *Historia Reciente* para ser abordados en propuestas metodológicas que conduzcan al desarrollo de proyectos de investigación. Estos nuevos diseños curriculares, elaborados a partir de la Ley de Educación Provincial N° 13.688, son declarados como: comunes, prescriptivos, paradigmáticos y relacionales. Entonces se trata de diseños que tienen un carácter prescriptivo, y en cada uno de ellos se presentan un estado de arte del campo de estudios como fundamentación de la propuesta, implicancias educativas y definiciones conceptuales, expectativas de logro (objetivos de enseñanza), organización de los contenidos, mapa de organización de los contenidos, delimitación del objeto de estudio con conceptos estructurantes, conceptos transdisciplinares y conceptos básicos de la materia, y orientaciones didácticas.

Presencias y ausencias en una historia de África y los afrodescendientes

Aquí nos interpela indagar en los DC de Historia los puntos de contacto con el pasado y las culturas tanto de África como la diáspora africana en nuestro continente, en términos de remarcar las tramas de presencias y ausencias que se manifiestan en estos documentos. Inicialmente comentaremos que en relación a estas temáticas es en el segundo y en el quinto año donde cobran especialmente una relevancia importante.

En el primer año el diseño se estructura en tres unidades, que destacan el estudio de los modos de vida y las organizaciones socioculturales (nómada, sedentaria e occidental). La primera de ellas se denomina (1) *Muchos Mundos y el comienzo de la historia y la geografía humana*. Abarca las relaciones socioculturales del denominado proceso de hominización y en las sucesivas modificaciones que el espacio experimenta por la acción conjunta de distintos cambios climáticos, y en menor medida de los primeros hombres. Con la categoría “humanos modernos” se destaca que con lengua y capacidad para el aprendizaje colectivo aparecieron en África hace alrededor de 250.000 años. En lo que poco a poco, comunidad tras comunidad, los humanos desarrollaron tecnologías nuevas y aprendieron a vivir en entornos desconocidos. Entre otros, los conceptos de aprendizaje colectivo e intercambio de información son fundamentales para ubicar las relaciones socio-históricas entre el hombre (como ser social) y su espacio geográfico (natural-cultural) dentro de un proceso continuo de transformación de sí mismo y los ambientes y territorios que él modela (pp. 73).

La siguiente unidad (2) *Pocos mundos y la apropiación del espacio según nuevas relaciones sociales y el desarrollo de la agricultura*, alude a la comprensión de los modos de vida de las sociedades neolíticas en su relación a la aparición de la agricultura, el origen de los primeros pobladores y un conjunto de transformaciones que fueron el medio y producto de organización social y modos de relacionarse con la naturaleza que, conviviendo con anteriores o diferentes, basaron sus modos de vida en la intensificación del uso del suelo y otros recursos. En la unidad (3) *Entre mundos, la experiencia de construcción del Occidente: Desarrollo de la división social del trabajo y transformaciones del espacio europeo*, da cuenta, en un contexto espacio temporal ampliado, de la comprensión de los cambios sociales a lo largo de los siglos dio como resultado dos de las organizaciones que encuentran existencia en el mundo actual del capitalismo y las diversas formas del sociales (objeto de estudio del siguiente año). Las condiciones generales del mundo antiguo prepararon un período de cambios estructurales profundos en la organización social, en las cosmovisiones del mundo natural y de las relaciones entre los hombres. Aquí se estudia como la descomposición de las grandes estructuras imperiales trajo aparejadas el

ISBN: 978-987-544-705-9

surgimiento de identidades locales, aisladas en las que comenzaron a desarrollarse nuevas formas de organización de la sociedad, de la circulación de personas y de extracción del excedente agrícola. La principal idea que secuencia esta unidad está asociada a pensar a partir de construcción del Occidente las condiciones de este mundo en movimiento que preparan el advenimiento de formas de organización social de tipo capitalista.

La organización de los contenidos a enseñar durante el segundo año se encuentra dividida en cuatro unidades. La primera de ellas (1) *América y Europa: vínculos coloniales a partir del siglo XV*, retoma los estudios y avanza en la complejización de la información respecto a las condiciones histórico sociales de las poblaciones originarias de la actual América Latina. Se propone que los estudiantes profundicen los estudios históricos sobre aquellas sociedades americanas involucradas centralmente en los procesos de descubrimiento y conquista, en forma concomitante propone estudios sobre la historia de Europa Occidental y la creación de los Imperio Coloniales portugués y español. Allí el DC cita el texto de Aníbal Quijano (2000) en relación a que América se constituyó como el primer espacio-tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad”. La alusión al referencial teórico de uno de los fundadores del programa modernidad/colonialidad resalta una mirada crítica de la colonización.

En esta unidad tanto como la que continúa la secuencia (2) *La formación del mundo americano colonial*, el territorio africano se hace presente como un escenario invadido por los imperios europeos y la diáspora africana cobra una centralidad absoluta en la explicación del comercio triangular, la trata de los negros, y la designación de África como una periferia de la periferia, en la que la primer periferia sería América y el centro la Europa moderna. Luego de atender a las transformaciones de las fuerzas productivas del occidente europeo, el “descubrimiento” de América y el desarrollo de las relaciones coloniales en los orígenes del sistema mundo, se estudian las relaciones coloniales de poder y autoridad, las formaciones sociales y economías coloniales entre mediados del siglo XVI y XVIII.

ISBN: 978-987-544-705-9

Esta presencia de la historia de África y de la diáspora del pueblo negro se constituye como una novedad de contenido y de forma con respecto a diseños anteriores. No sólo por la importancia que cobra para explicar el mundo colonial y la jerarquización racial, sino también por su abordaje que vincula una *historia otra* a la narrativa hegemónica europea. Esta línea de indagación curricular continua presente en la unidad (3) *América y Europa en el contexto de formación del sistema capitalista*, que entrama los procesos históricos en ambos lados del atlántico. En relación a Europa se posicionan el estudio de la Revolución Industrial y la Revolución francesa como el marco económico y político para el desarrollo del capitalismo, no obstante la ruptura de la linealidad europea se funda en la tensión de estos procesos con el continente americano. Finalmente la unidad (4) *Formación de los entramados socioculturales latinoamericanos*, se propone trabajar desde un enfoque integrado la construcción de las identidades étnicas en Latinoamérica, de modo de que los estudiantes indaguen, investiguen, analicen e interpreten el tejido de relaciones sociales que se construyen históricamente al interior de la sociedad latinoamericana (DC 2, 165). Aquí se destacan dos aspectos sumamente significativos para la transformación de la enseñanza de la historia en el aula: los diversos modos de contacto entre los pueblos originarios y los colonizadores y el aporte de los pueblos africanos. Respecto al primer aspecto señalado se rescata en este DC que este choque “entre mundos” convocó a una desarticulación parcial del tejido social autóctono, provocando otros factores como: la introducción de la lengua castellana y las culturas castellanas, el acceso de la cultura europea y sus conocimientos, la evangelización a menudo impuesta violentamente y el mestizaje. Pese a ello, se destaca que numerosas comunidades indígenas conserva en la actualidad su lengua, cosmogonía y valores (DC 2, 165). En relación al segundo aspecto, materia de nuestro análisis, se remarca el aporte de los pueblos africanos como un contenido fundamental de esta unidad a integrar en el trabajo anual. Allí se remarca la intención de una perspectiva diaspórica, como la explicación de la movilización de unos 20 millones de personas, de los cuales más de la mitad murieron en la penuria del cruce atlántico en el comercio de esclavos. Por otra parte se remarca la importancia de los negros en la conformación social de la América colonial, y se

ISBN: 978-987-544-705-9

explica que “no sería posible entender el mapa cultural americano sin resaltar la importante aportación cultural de este colectivo social en los orígenes de la Latinoamérica mestiza (DC 2, 165).

En el tercer año la enseñanza de la historia de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados nacionales en América Latina comprende cuatro unidades, en la que se retoma el escenario de los procesos históricos latinoamericanos en el marco de una historia-mundo, poniendo un mayor énfasis en los procesos de la formación de los estados nacionales y, más definidamente, en los procesos históricos en el siglo XIX. De ello nos interesa señalar, en nuestro análisis, que las unidades (1) *crisis del orden colonial: guerras de independencia*, (2) *cambios en la estructuración política, económica y social latinoamericana en la primera mitad del siglo XIX*, (3) *transformaciones en el capitalismo, imperialismo colonialismo* y (4) *organización de la Argentina moderna: una historia de contraste*, si bien presentan una perspectiva crítica de los patrones de dominación europea, la división internacionales y la jerarquización racial pierden en sus contenidos la problemática del destino de la población afrodescendiente de nuestro país.

Lo mismo ocurre en el DC de cuarto año, cuyo objeto de estudio se concentra en *El mundo de guerra y la crisis del consenso liberal (Primera mitad del siglo XX)*. Aquí en la cuatro unidades en la que se estructura se recae en una linealidad eurocentrada, en recorrido propone: (1) ejes para una mirada general: el imperialismo, las revoluciones y las contrarrevoluciones del siglo XX, (2) De la Primera Guerra a la crisis del 30, (3) De la crisis del 30 a la Segunda Guerra Mundial y (4) Los legados de una época. Específicamente esta última unidad incorporan aspectos asociados a la memoria, justicia y verdad, de los debates sobre los genocidios y los perpetradores tomando como casos el estudio de la Shoa y del genocidio armenio.

Finalmente en el quinto año se inscribe en la indagación de América Latina y Argentina durante la segunda mitad del siglo XX, no obstante la linealidad eurocentrada del diseño anterior se coloca en tensión y se retoman fragmentos del pasado de otros espacios del mundo como discusión del eurocentrismo y como profundización de los diseños de segundo y tercer año. Bajo el título de *Un Mundo Post Colonial. Dictaduras y revoluciones en América Latina 2º mitad del*

siglo XX, se delinean cinco unidades. En principio desde nuestra lectura reconocemos una visión positiva de este período histórico en el sentido que recuperamos la expansión de lo que significa *ser humano*. Pues de su análisis se denota que la historia de la segunda mitad del siglo XX tiene mucho que enseñar en la conquista de la condición humana. Y otro aspecto que vale la pena resaltar asociado a la enseñanza y a los aprendizajes de este momento de la historia, refiere a que aquí las voces del pasado son intensas y profundas. El *pasado reciente*, de la segunda mitad del siglo, está aún más colmado de testigos que circulan en nuestra cotidianeidad y que a través de la experiencia de lo vívido potencian nuestra memoria, aspecto que se intenta ponderar desde las orientaciones curriculares.

En la primera unidad *Ejes para una mirada general: La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales (1)* se ofrece un marco para interpretar la historia del siglo XX que será retomado en las siguientes cuatro unidades. Aquí se recuperan dos aspectos fundamentales a remarcar. En primer lugar la idea de que apareció en el mundo una alternativa al consolidado sistema capitalista (aquél mundo que comenzaron a estudiar en su segundo año de Historia) forjada a partir de la *Revolución Rusa* y el desarrollo de un sistema social, político y económico basado en el socialismo (marco de interpretación del cuarto año de Historia para la primera mitad del siglo XX). En segundo lugar recuperamos como central el proceso de descolonización que se inició en las en las zonas del tercer mundo. Y aquí el pasado africano es protagonista de las luchas anticoloniales, se propone como contenido la Guerra de Argelia, se destaca la obra *los Condenados de la Tierra* de Frantz Fanon, el pensamiento de la negritud y las reivindicaciones de los afro-descendientes. Pues la descolonización aparece como un proceso histórico que permitió la reivindicación política (y más lentamente económica, social y cultural) de sociedades otras a las europeas. Pensamos y sentimos como en el mundo comenzaron a reconocer existencias otras, en el camino de las luchas por la liberación humana.

Las siguientes unidades tienen un anclaje en territorio latinoamericano y en las experiencias políticas de la Argentina reciente, en orden contemplan: (2) *El mundo de posguerra: América Latina frente a las crisis de los populismos (Hasta mediados de los '60)*, (3) *Las crisis de los 70:*

ISBN: 978-987-544-705-9

el final del Estado de Bienestar y del proceso de Industrialización por sustitución de Importaciones, (4), Neoliberalismo y Dictaduras Militares y (5) Los legados de una época. En ese marco el derrocamiento del primer peronismo y la nueva configuración del sistema mundial después de la 2º Guerra Mundial son el punto de partida de los procesos históricos que se desarrollan en la segunda mitad del siglo xx. La propuesta del presente diseño curricular es centrar la mirada en dichos procesos; los cuales sugieren una revisión acerca de la historia mundial organizada entre los países industrializados y los países emergentes hasta fines del siglo xx, junto con aproximaciones más específicas acerca de algunas coyunturas que permiten una comprensión multicausal, desde diferentes perspectivas sociales y analíticas.

En resumen luego de este breve recorrido por los contenidos de la materia historia en cada uno de los años de la escuela secundaria podríamos señalar que los pasados africanos y las subjetividades diaspóricas constituyen en estos documentos un entramado de ausencias y de presencias. Las primeras son múltiples, refieren a cuestiones bien complejas y profundas que sólo nominalmente presentamos aquí (aunque continuaremos remarcándolas en las páginas siguientes), mientras que las segundas son novedosas, necesarias y se encaminan a un cambio, o al menos una (re)interpretación, de los temas y las formas de enseñar historias en las aulas de nuestras escuelas.

Entre las presencias que nos permiten resaltar rasgos novedosos en estos documentos, queda claro que los DC retoman una idea de América y Europa que destaca importantes rasgos antes de su “encuentro” (dando visibilidad a los pueblos indígenas y las culturas locales anteriores a la presencia blanca en estas tierras). Al mismo tiempo sugiere una asociación entre la modernidad y la denominada colonialidad, en el sentido que presenta relaciones continuas entre las transformaciones que hicieron de Europa un espacio moderno y los vínculos con otros espacios como América o África que quedaron subordinados a una condición colonial. Es en esta ruta que se espejan y enfrenta los cambios que la modernidad introdujo primero en Europa (como la creación de Estados Nación, la llamada Revolución Científica, los contactos con Oriente, la

ISBN: 978-987-544-705-9

construcción de mercados internos y externo, entre otros) y por lado su impacto en el contacto con las sociedades nativas de América.

Sumado a ello para los DC de segundo año en adelante se recoge una perspectiva crítica de la construcción del mundo capitalista, que contempla aspectos anteriormente olvidados como la trata de los esclavos africanos traídos a América y las configuraciones que dieron orígenes a sociedades basadas en criterios de clasificación racial. Aquí podríamos continuar enunciado una serie de ejemplos, pero sin duda una de las principales ideas discutidas en estos DC es la de (re)interpretar la centralidad de Europa en la historia del mundo. Y con ello se remarca una suerte de historia de la imposición de la cultura europea sobre el resto de nuestro mundo, lo posibilita otras lecturas ancladas en múltiples experiencias y diversos recorridos.

No obstante pese a los notables cambios de estos DC, que permiten desde sus orientaciones fomentar prácticas de enseñanza contrahegemónicas y recuperar narrativas invisibilizadas, notamos ciertos rasgos que impiden interpretar y construir los pasados de África y de las culturas diaspóricas desde un lugar que recupere su diversidad y complejidad. En relación a ello proponemos aquí una serie de puntos, que tomamos como marcas y tramas, que colaboran en descentrar los rasgos eurocéntricos de los DC. Estos rasgos no son únicos, ni exhaustivos, sino que conforman una serie de aspectos que se vuelven necesarios para interpretar estas *historias otras* en las aulas.

(a) *La historia África y de la diáspora como subsidiaria y residual frente a un relato aún eurocentrado.* La historia de África y de las culturas afrodiaspóricas que se representa en los DC parecería que no explicaran nada por sí mismo, si bien se recurre a los pasados de estos pueblos (anteriormente invisibilizados) aún su recuperación por sí sola parecería que no explicase nada. De modo que advertirnos a la pérdida de cierto espesor propio, que la mirada intra-europea y si se quiere intra-americana tienen en estos documentos. Esa condición le da un carácter de historia subsidiaria o residual, sin poder a partir de la inclusión de estos pasados comprender la historia de todos los pueblos del mundo desde un lugar pluriversal. Asimismo esta tendencia reproducida

ISBN: 978-987-544-705-9

y construida en estos documentos no impide ir a un más allá del relato eurocentrado (reconociendo que los desprendimiento que de él hacemos en nuestras sociedades occidentales siempre es parcial), recuperando otras lógicas de interpretar los tiempos, los espacios y las relaciones entre los seres humanos. En tal sentido lo afro completa y acompaña un recorrido histórico con pretensión universal, en el cual Europa continúa presentándose como el centro de un mundo al cual las historias de los pueblos del Abya Yala (América), África, Asia y otras regiones deben acoplarse. De hecho los africanos aparecen como actores de reparto en el trasfondo de las escenas que se exponen en función de los contactos con la cultura blanca, europea y occidental. Esta arista repara además en los peligros de la occidentalización de África y de su inclusión en nuestras sociedades, denunciando el uso político y oportuno de África en siglo XXI.

(b) Imagen negativa y prejuiciosa de la historia África y de la diáspora. La presencia de la historia África y de la diáspora no resuelve su comprensión. De hecho, compartiendo lo señalado por Juvenal de Carvalho Conceição (2012), estamos convencidos que es juntamente la idea que se tiene de África lo que se constituye como el principal obstáculo para enseñar la historia africana. Pues lógicamente el desinterés aumenta si queremos conocer un lugar negativo: de muerte, hambre, miseria, violencia, corrupción, masacres y entre otras imágenes cotidianas que circulan en nuestras sociedades. Por lo tanto se reconoce que los estudiantes ya tienen saberes y parecería que conocen todo lo que deberían saber sobre ese otro lado del Atlántico, de modo que ese conocimiento es el mayor obstáculo para estudiar su historia. Frente a lo señalado los DC no plantean ninguna ruptura en términos conceptuales de las imágenes y presentaciones de lo afro, dejando de lado la necesaria desconstrucción para interpelar a estos saberes. Esta exotización y diabolización de África se manifiesta en el lugar extraño que representa, poblado de animales, “tribus”, pueblos extraños y culturas “tribales” tan ajenas como folclorizadas. Esa lejanía se funda en una representación prejuiciosa y negativa asociada a las formas y visiones tradicionales de entender a África que caracterizaron y aún caracterizan (aunque en menor medida) al mundo

occidental. Más aún las subjetividades diaspóricas continúan ocultas en esa representación ajena de lo africano, como personas sumamente distantes del “nosotros” (europeo e universal). En los DC el africano se transforma en un “otro” tan distante que no llegamos a establecer una relación de proximidad afectiva, ignorando que en otros momentos de nuestra historia conformaron una parte importante de nuestra población y que hasta nuestros días sus identidades aparecen invisibilizadas. Así los DC representan a África como una exterioridad, como un continente con “poca historia” (cuando no “sin historia”), donde los hombres y mujeres de allí vivían y viven en un estado de barbarie y de salvajismo, incapaz de construir culturas complejas, respetables e importantes. En cuyos caminos deberíamos dejar atrás los prejuicios, desde un posicionamiento crítico y una proximidad afectiva. Indispensable para construir el respeto como esos “otros”.

(c) *Historia única de África e imagen homogénea.* La condición residual y subsidiaria de su historia y los prejuicios e imágenes negativas se asocian también a una representación homogénea e única de África, el pasado africano se identifica como uno solo (que además es el eurocentrado). Los DC reproducen y construyen silencios de sus particularidades, complejidades y diversidades. Esa imagen irracional, primitiva y deshumana marcada por el distanciamiento y la desinformación constituyen una historia única que no permite lugar a la multiplicidad cultural de los mundos afros. No hay un destaque que permita pensar que en el contexto general de la historia de hombres, África presenta en planos diversos un conjunto impresionante de singularidades que remiten a interpretaciones prejuiciosas y muchas veces contradictorias. Siguiendo a Carlos Moore (2008), podríamos plantear que es probable que ninguna de las regiones habitadas en el planeta presenta una problemática tan compleja en cuanto a la de África. Esto se debe a muchos factores, tales como su enorme extensión territorial, su geografía y su topografía, la existencia y la interacción de más de dos mil pueblos con diferentes modos de organización y la más extensa ocupación humana de la que se tenga conocimiento (entre los dos y tres millones de años). En tanto cuanto más conocemos sobre África, más se diversifica esa

historia y se construyen diferentes formas de entender nuestros pasados. Esa homogenización del continente (que muchas veces es designado en nuestro cotidiano como un país) se presenta como una totalidad única tanto en los aspectos ambientales como en los sociales y culturales. La incalculable diversidad africana es totalmente ocultada, en silencio de espacios, lenguas, valores, creencias, religiones, técnicas, experiencias que son dejadas de lado por la invención de esa África atrasada y sin cultura.

(d) *África como territorio de un pasado lejano.* Cuando África aparece en los DC se la asocia a “culturas primitivas” que continúan hasta el presente, esa imagen única y homogénea que mencionamos anteriormente se extrapola también en el orden de lo temporal. La historia de África parecería estar asociada a la historia de una temporalidad sin posibilidad de existencia coetánea; en ese proyecto liderado por Europa, se conforma una historia universal que le quita la posibilidad de existencia en el tiempo presente a las formas no europeas. África así aún en los tiempos más recientes es representada a partir de una imagen primitiva, y cuando pensamos en su historia nos remitimos a los primeros habitantes del planeta.

(e) *Invisibilidad de los afrodescendientes y del mundo negro en nuestra sociedad más cercana.* La presencia de la historia de África y de las culturas africanas que podemos advertir, a su vez constituye una gran ausencia de las culturas afrodescendientes en el contexto del Estado Argentino. Esa novedosa e incipiente visibilidad es acompañada por una profunda ausencia de referencias del mundo negro en la historia nacional. Desde este DC la enseñanza de la historia de nuestra sociedad más cercana (la Argentina antes que Latinoamérica) ignora y desconoce el lugar de las culturas afros en nuestro territorio durante la colonia, la representación de los soldados negros en las guerras de Independencia, entre otros aspectos de una tendencia que aumenta con el desarrollo del Estado Argentino. Pues esta invisibilidad es clave para fundamentar la idea de que Argentina es un país sin negros, dado la baja representación de afrodescendientes que se

manifiestan en los discursos hegemónicos. Este silenciamiento colabora en la consolidación de una imagen despreciativa de los negros argentinos, obstaculizando derechos identitarios.

Horizontes: África y los afrodescendientes entre diseños curriculares e identidades

La historia de África, de los afrodescendientes y del mundo negro en el contexto aquí analizado (y posiblemente en otros supuestos o estudiados) se inscribe en esas historias que importan y que reparan la dignidad humana. Desde el recorte temático y las particularidades de nuestro estudio en esta *África en Argentina*, observada desde las normativas de las aulas de un contexto específico nos concentramos en indagar su diseño curricular y más allá de la rigurosidad con la que intentamos elaborar y formular estas reflexiones, esperamos que sean consideradas como provisorias. De modo de que las precauciones anteriormente enunciadas no alcanzan a cubrir la amplitud de la temática ni a desentrañar su complejidad. Frente a ello un punto que nos interesa resaltar es que estos DC se constituyen como documentos de identidad (e identidades) claves para la construcción de discursos públicos, que trasciendan las viejas lógicas de los Estados Nación en América Latina. En otros términos estudiar la historia de África, en el marco de la enseñanza eurocentrada que caracterizó el modo de comprender los pasados en nuestras escuelas, significa abrir una puerta para (re)pensar la constitución de nuestros pueblos y las diversas subjetividades que los componen.

En tanto leer un DC es también reflexionar sobre lo que significa ser argentino, desde el orden de la memoria y en términos derechos identitarios. Sobre esta dimensión de lo curricular, dejamos atrás la idea de que cuando pensamos en curriculum nos referimos apenas al conocimiento, e interpelamos cómo el conocimiento que constituye el curriculum está centralmente vinculado a aquello que somos y a aquello que nos tornamos. Siguiendo a Tomaz Tadeu da Silva (2014) cabe preguntar(nos) ¿por qué construimos ese conocimiento y no otro?, ¿qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro este en ese curriculum?, y centralmente ¿por qué privilegiar a un determinado tipo de identidad y/o subjetividad y no a otra?. En consecuencia más allá de los rasgos señalados creemos que el DC para la enseñanza de la historia de la Provincia de Buenos

Aires, puede y debe ser interpretado como un documento no sólo político, sino también identitario. En un cruce de identidades y de posicionamientos, cambiantes, flexibles y conformados colectivamente desde la pluralidad y el respeto a las alteridades.

Anteriormente señalamos que los DC presentan ciertos rasgos de las culturas africanas, en su intención de superar la visión eurocéntrica que caracterizó las anteriores normativas educativas. No obstante los vínculos entre las culturas africanas y la identidad nacional, desde las producciones culturales hasta las diferentes presencias de afrodescendientes en nuestra región, continúan en una dimensión secreta e invisible. El caso argentino, intentado delimitarlo para compararlo con otros contextos, parecería que cuando enseña sobre las culturas africanas lo hace únicamente para cuestionar la centralidad europea de la historia e un intento de ampliar sus relatos con la variedad y multiplicidad de experiencias del mundo. De modo que las culturas africanas y afrodescendientes continúan apareciendo como algo ajeno y desconectado de nuestra historia. Diferente es el caso de Brasil en donde (tal como indicamos) existe una justificación y fundamentación de carácter identitario. Allí África asume un significado, en la conciencia del pueblo negro y la valorización de la ascendencia africana (por supuesto mayoritaria y más visible que la de nuestro país).

Asimismo tanto el marco general como cada uno de los DC para la enseñanza de la historia de la provincia de Buenos Aires, pueden ser interpretados como una más de las normativas insurgentes que en los últimos años comenzaron a producirse en el marco de nuevas agendas educativas en nuestra región. En una mirada comparada y en una contemplación del horizonte descolonial que se traza desde diversos escenarios educativos, estas escrituras atraviesan el “momento político” del que nos habló Catherine Walsh (2014). Siguiendo a esta pedagoga ecuatoriana podríamos decir que estos DC constituyen una grieta, que si bien no es como la que quisiéramos, abre y posibilita una visión generadora de levantamientos y rebeliones insurgentes, no sólo en términos políticos sino también conceptuales, epistémicos y existenciales. Pues ellos introducen la posibilidad de una manera otra (u otro manera) de interpretar los pasados, señalando perspectivas

ISBN: 978-987-544-705-9

y estructuras que no están basadas en la racionalidad occidental sino más bien en un vivir amistosamente con un “otro”.

Por otra parte creemos que las ausencias, nuevas presencias, permanencias, rupturas y los territorios de (des)encuentros de los DC, nos interpelaron y nos colocaron en el desafío de establecer rasgos a revisitar y sobre todo posibilidades, lecturas y ejercicios que posicionen a las culturas africanas y afrodescendientes en las *historias otras*. Más allá de reconocer que no es posible estudiar la historia de América desconociendo y excluyendo la historia de África, y que la modernidad, el capitalismo, el colonialismo, difícilmente sean interpretados ignorando el pasado de África, lo que está claro es que la falta de informaciones y sobre todo las informaciones equivocadas sobre África y sus culturas hacen prevalecer un imaginario precario y prejuicioso sobre los orígenes africanos y su influencia en el pasado de nuestra región. Ahora bien ¿qué imagen de las culturas africanas y afrodescendientes construir en las aulas del contexto aquí estudiado?, ¿cómo impulsar prácticas de enseñanza que consideren a las *historias otras* y a otros sujetos, más allá de los cánones establecidos por las prescripciones normativas y culturales dominantes en los espacios escolares?, ¿cómo enseñar ese otro pasado que nos interesa?...

Lo que sí tenemos claro es que la historia de las culturas africanas y afrodescendientes se inscribe en un espacio de resistencia a la narrativa eurocentrada, en un rescate de la memoria colectiva y de la historia de la comunidad negra que no sólo es importante para la reivindicación y visibilidad de las culturas negras sino que también lo es para todos los seres humanos. Independientemente de sus ascendencias étnicas, estas *historias otras* dejan atrás los prejuicios y la ignorancia que benefició principalmente al hombre blanco. Además de que las memorias de estas culturas no pertenecen solamente a los negros de hoy, sino que nos pertenecen a todos los pueblos del mundo por su condición humana.

Entonces: ¿cuál es la contribución (o la importancia) de estudiar a las culturas africanas y afrodescendientes en nuestro contexto?, al menos creemos que podríamos señalar tres aspectos interrelacionados. En primer lugar está claro que dejan atrás a la *historia única* (Adiche, 2009) y a la narrativa universal que ignora e invisibiliza a los sujetos y las experiencias no-europeas.

ISBN: 978-987-544-705-9

Además de recordarnos que no sólo existe una historia de dominación, sino que también nuestros pasados están colmados de historias de liberación y humanización. En segundo lugar su potencialidad para comprender nuestra historia a partir de los diálogos sur-sur, de los vínculos entre territorios más allá de la cartografía colonial, interpelando las rutas África/América y América/África y desocultando el *Atlántico Negro* (Gilroy: 2010). Finalmente y con mayor firmeza, estamos convencidos de que estos pasados combaten al racismo en todas sus formas. El valorizar otras experiencias de la modernidad y escuchar historias silenciadas que abonan a las memorias y las identidades marginalizadas dignifican y rupturizan discursos y prácticas racistas. Sobre este último aspecto estamos convencidos de que la educación es capaz de ofrecer un camino para enfrentar el racismo, que no es el único pero que es necesario en la tarea de transformación de nuestras mentes colonizadas (Munanga, 2008). En este horizonte intentamos despojarnos del miedo de ser racistas, y reconocemos que sí existió una educación racista también puede existir una antirracista. Sobre ello el lingüista Van Dink (2003) nos remarcó que el racismo (como el antirracismo) puede manifestarse en todo tipo de discursos y de prácticas sociales, cobrando una relevancia mayor en aquellas circunscriptas al terreno de la educación. De modo tal de que si el racismo se enseña el antirracismo también puede ser enseñado; en tanto las clases, los programas de estudio y las publicaciones científicas (entre otros muchos géneros) puede constituirse como espacios para construir una sociedad antirracista.

Recordemos que el racismo no es una tendencia “natural” de ningún grupo humano sino un invento social para detentar poder y para mantener una situación de privilegio sobre otros cuyo origen, apariencia o cultura son distintos. Los cimientos académicos y la legitimación de esta modalidad de dominación han sido construidos y reproducidos en las ciencias “reales” (no sólo sociales sino también naturales), hemos enseñado, mediante libros de texto, lecciones y otras formas de interacción didáctica una historia que benefició a los individuos de la *zona del ser* por sobre los de la *zona del no-ser* (Fanon, 1973).

Finalmente insistimos en lo sugerente que es estudiar estos pasados como freno ante la ignorancia y el desconocimiento que enmarcan prácticas de discriminación y racismo del mundo

negro es nuestras sociedades. Más que el rechazo del color de piel de un pueblo el racismo se constituye en la negación de historias, en el ocultamiento de la diversidad y la riqueza de la experiencia humana. Por tanto conocer estas historias permite una afirmación positiva de identidades constitutivas de nuestros pueblos, en la medida que los saberes sobre África contribuyen al desvelamiento y la (re)significación del ideario prejuicioso, simplista, cargado de estereotipos que nutren el imaginario social sobre África, la diáspora, su historia y cultura. Esa otra África en las aulas forma parte de las acciones que promueven la promoción activa de la igualdad de oportunidades para todos, creando medios para que las personas pertenecientes a grupos socialmente discriminados puedan competir en mismas condiciones en una sociedad aún moderna y colonial.

Referencias

Adiche, C. (2009). “The danger of a single story”. TEDGlobal Ideas Worth Spreading em Julho de 2009, Oxford: Inglaterra. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/lang/spa/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_singlestory.

Álvarez Acosta, ME. (2006). “La enseñanza de la historia de África en Cuba: Aproximación a sus presupuestos teóricos y metodológicos”.

Bazán, S., G. Cadaveira, y Cañueto, G. (2013). “Formación docente: Relación entre marcos teóricos y prácticas áulicas. Diseño Curricular de Historia y enseñanza en la Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires”. En: XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia Universidad Nacional de Río Cuarto – Facultad de Ciencias Humanas.

Bracchi, C. (2010) (Coord.) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bracchi, C. y M. Paulozzo (Coords.) (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1 año: Ciencias Sociales*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

ISBN: 978-987-544-705-9

Bracchi, C. y M. PauloZZo (Coords.) (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2 año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bracchi, C. y M. PauloZZo (Coords.) (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5 año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Carvalho Conceição, J. (2012) “A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil” En: Projeto História, São Paulo, n.44 pp 343-353. Jun 2012.

Da Silva, T. (2014) *Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica Editora.

De Souza Santos, B. (2006). “La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes”. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.

Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas (Traducción de Ángel Abad).

Gilroy, P. (2010) *O Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Trad. Cid Knipel Moreira; Patrícia Farias (Prefácio à edição brasileira). São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos.

Huergo, J. y K. Morawicki, (2010). “Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes” En: Revista Nómadas N33, Universidad Central de Colombia, octubre de 2010.

Mendes Pereira, A. (2012) *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Belo Horizonte: Nandyala.

Moore, C. (2008) *A África que incomoda-sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala.

Munanga, K. (2008) (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação.

ISBN: 978-987-544-705-9

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Lander, Edgardo. *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.

Van Dijk, T. (2003). *Racismo y discurso de las elites*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2014) “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala” Revista Entramados. Educación y Sociedad. UNMDP -Universidad La Gran Colombia. No. 1, Año 1 Consulta Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075/1118>.

ⁱ Al respecto puede consultarse Ramallo, Francisco (2015) “África en Argentina: Pedagogías descoloniales e historias otras en las aulas”. Tesis de Maestría en Estudios Étnicos y Africanos. Centro de Estudios Afro-Orientales (CEAO)- Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidade Federal da Bahía.

ⁱⁱ A grandes rasgos reconocemos que los diseños curriculares presentan una escritura que incluso podríamos designar rápidamente como “contrahegemónica” (Huego y Morawicki, 2010), sobre todo en relación a la enseñanza tradicional de esta disciplina en el sentido que cuestionan la historia eurocéntrica y que ofrecen otra mirada de la historia universal (antigua/medieval/moderna). En lo que la justificación y fundamentación de la historia africana parecería ser más una tentativa de contrarrestar el carácter dominador eurocéntrico, que una valorización del ocultado pasado del pueblo negro.