
**Normativas insurgentes y descolonización de la educación:
notas desde la enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes en el
contexto bonaerense**

Francisco Ramallo

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación,
Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo de Investigaciones
Científicas y Técnicas, Argentina
franarg@hotmail.com

Recibido: 23/08/2017

Aceptado: 22/10/2017

Resumen

En los últimos años el escenario de las políticas educativas latinoamericanas experimentó en el seno de sus sistemas educativos la insurgente aparición de nuevas leyes que se constituyen como una agenda de “descolonización de la educación”, aunque sumamente variada y aún poco articulada. En este artículo proponemos caracterizar un caso que converge con esta emergencia en las normativas educativas de nuestra región, a partir de remarcar una tendencia que recorre el esfuerzo por incorporar “saberes otros” al conocimiento eurocentrado y occidentalizado. En este contexto identificamos que la historia de África y de los afrodescendientes en Argentina durante mucho tiempo formó parte de un curriculum que podríamos denominar como nulo, en términos de aquello que no se enseña y que queda invisibilizado. Pese a esta tendencia histórica en el contexto bonaerense los cambios de la Nueva Escuela Secundaria Argentina (NESA) y el conjunto de políticas educativas asociadas a ella iniciada en el 2006 se propusieron modificar (aunque parcialmente) el silenciamiento del pasado africano en este país del cono sur.

Palabras clave: descolonización, políticas educativas, diseños curriculares, África, afrodescendientes, Argentina.

**Insurgent regulations and decolonization in education in latin america: teaching's
notes of the history of Africa and afrodescendants in bonaerense context**

Abstract

Over the last years, the Latin American educational systems have seen the appearance of education policies, which constitute an agenda of decolonization of education, although highly varied and still poorly articulated. In this paper, I propose to characterize these emergent educational policies in our region from a trend that efforts to incorporate “knowing others” to the Eurocentric and Occidentalized. In this context, I identify as null the history of Africa and its descendants in the Argentinian curriculum, in terms of what has not been taught and remains invisible. Despite this historic trend, the changes of the “Nueva Escuela Secundaria Argentina (NESA)” and the educational policies associated that begun in 2006, propose to modify (although partially), the silence of the African past in Argentina.

Keywords: decolonization, educational policies, curricula, Africa, Afro descendants, Argentina

Normativas insurgentes y descolonización de la educación: notas desde la enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense

Las políticas educativas y la agenda descolonial en América Latina

La descolonización de la educación se convirtió en uno de los tópicos de reflexión y de discusión en las agendas de las políticas educativas en América Latina, que bajo diversos trayectos e itinerarios se hace cada vez más visible en los variados contextos de nuestra región. Especialmente las reformas constitucionales y las políticas públicas de reconocimiento del “buen vivir”, en oposición a la noción de progreso y de desarrollo eurocentrado despertaron la atención sobre la “colonización pedagógica” de las normativas escolares, sobre todo en países con fuertes reafirmaciones indígenas en sus reglamentos jurídicos como Bolivia, Ecuador y Panamá. Sin embargo, también estos debates comenzaron a posicionarse en las academias y en diferentes espacios del campo de la educación en otros de los países latinoamericanos, que en su diversidad convergen en una conversación a escala continental.

En este artículo proponemos analizar un caso del contexto en el que se inscribe lo que a grandes rasgos podríamos remarcar como una tendencia o una agenda descolonial, insistiendo en el cada vez más cercano encuentro de los diferentes estados latinoamericanos y en sus crecientes acercamientos más allá de las delimitaciones del mundo colonial y moderno.¹ A la vez que aludimos a las emergentes rupturas con los parámetros eurocéntricos de nuestros sistemas educativos y de nuestras políticas en relación a la planificación de la educación. En efecto reconocemos los tiempos presentes de notables continuidades, pero también de vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar y sentir el territorio de la educación, en una

¹ Cuando nos referimos al mundo colonial-moderno lo hacemos para remarcar la lectura que el Programa político y académico *Modernidad/Colonialidad* logró posicionar sobre todo en las academias del sur y especialmente en el Abya Yala (América Latina), remarcando que la colonialidad no es una situación o un estado que se opone a la modernidad, sino que forma parte integral de los mismos procesos de modernización. En los que la experiencia de la expansión y colonización europea se asoció a la emergencia de las principales instituciones modernas, tales como el capitalismo, la ciencia, el Estado, el arte y la escuela.

descolonización de la agenda pedagógica que implica posicionamientos más allá de las ideas y de las prácticas del proyecto universal de la modernidad. Aunque en algunos contextos más visibles que en otros el pensamiento propio, las marcas locales, los “saberes otros” y las “existencias otras” irrumpen con profundidad en el escenario latinoamericano.² En particular y como ejemplo de esta agenda descolonial interpelamos a una normativa educativa específica: los diseños curriculares para la enseñanza de la Historia en la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Nueva Escuela Secundaria Argentina. Desde un abordaje curricular y normativo que se propone leer críticamente la articulación de contenidos, orientaciones y secuencias didácticas vinculadas a las presencias y las ausencias de la historia de África y los afrodescendientes, en el contexto de la provincia más grande y más poblada de la Argentina (un país en donde el deseo de blanqueamiento social tuvo mayor “éxito” que en sus vecinos latinoamericanos).

En una mirada general resulta sencillo señalar que las políticas educativas en América Latina se diagramaron bajo la matriz eurocéntrica, patriarcal y racializada que caracterizó a nuestros Estados Nación, en la cual las normativas y disposiciones legales del sistema educativo reprodujeron y consolidaron la autoafirmación de superioridad de los europeos (en tanto hombre, blanco, cristiano, heterosexual) sobre las otras culturas del mundo. Expresada en lo que Castro Gómez (2005) llamó “Hybris del punto cero”, esta matriz de pensamiento colocó su modo de ver el mundo en un pedestal por encima de las otras culturas del planeta, ejerciendo beneficiosamente su poder en nombre de la civilización universal que se proyectó desde la modernidad. Esa visión universal (la misma que caracterizó a las otras manifestaciones científicas, literarias y artísticas) ubicó a los pensadores y a los grupos de educadores, juntos con sus textos y sus experiencias, en una cartografía diseñada por los parámetros de la cultura europea. Nuestras propias voces comúnmente desjerarquizadas, poco interpretadas e incomprendidas, cuando no ocultadas, silenciadas y marginalizadas, se opacaron frente a luz de la razón de los grandes pensadores del mundo occidental y durante mucho tiempo el modo de comprender y de dirigir las enseñanzas, al igual que los otros discursos y expresiones de pensamientos se instalaron en una lógica universalista de ordenación lineal y progresiva.

² El uso de la palabra “otra(s)” detrás del sustantivo se refiere a la intención de aludir a un “paradigma otro”, aquél inscripto en los márgenes de la razón moderna y colonial.

Esa matriz eurocéntrica que opacó nuestros propios modos de pensar y de sentir, comenzó a ser cuestionada por nuevas tramas de significación que se proponen (re)pensarnos a partir de un “giro descolonial”. En amplios sectores, dentro y fuera de la academia y especialmente de la gestión educativa, hoy se reconoce a gran parte de los parámetros universales como contruidos por la cultura europea e impuestos al resto del mundo a través del programa civilizatorio de la modernidad.³ En el rescatar de una mirada descolonial Inés Fernández Mouján (2014: 5) destacó que “desde su constitución el sistema educativo latinoamericano exhibe fuertes demarcaciones entre el saber académico, científico, filosófico y el saber cotidiano. Formas de conocer que invisibilizan y marginan sistemas de conocimiento que reproducen la matriz eurocéntrica, inferiorizando saberes culturales y jerarquizando grupos humanos en un patrón de poder global”.⁴ En oposición a ello la voz de esta pedagoga propone un desandar, una pedagogía de la diferencia colonial como lugar de enunciación, en una mirada que integre lo legado y lo creado, capaz de ir más allá de nuevos esencialismos y hacia la convergencia frente a una condición de colonialidad dolorosamente aún vigente (Yedaide, 2014).

La agenda descolonial de la pedagogía y de las políticas educativas de América Latina adquirieron notabilidad a partir de propuestas como la que la pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh remarcó en diferentes escenarios académicos del continente, desde la experiencia del Doctorando en Estudios Culturales de la Universidad Andina Simón Bolívar, su trabajo en diversos colectivos sociales de Ecuador (sobre todo con movimientos indígenas y de afrodescendientes) y sus cursos y textos en relación a construir una pedagogía descolonial. Explicó Walsh (2013: 26) que lo pedagógico y lo descolonial adquieren su razón y su sentido político, social, cultural

³ Desde propuestas descolonizadoras se iniciaron (re)escrituras que rupturizan aquellas miradas eurocéntricas, en un esfuerzo por mostrar y argumentar formas de sentir, pensar y hacer que escapan al control hegemónico de la razón occidental. Desde la recuperación de las voces latinoamericanas en el campo de la educación se marcaron algunas líneas a profundizar, revisar y (re)pensar el acto de educar en nuestra región, en un retomar de una genealogía de educadores latinoamericanos, que debemos reconocer y disputar. En ese sentido es que debemos luchar por reconocer nuestros maestros y referentes, quienes nos ofrecen pistas oportunas para pensar apuestas pedagógicas que impliquen la liberación de nuestras sociedades, pensando desde nosotros y para nosotros. Entre los diferentes tramos a recorrer, recoger estos rastros en las teorías y prácticas pedagógicas implica construir una genealogía de pedagogos populares de nuestra región, tales como podrían ser José Martí, Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, Julio Antonio Mella, José Pedro Varela, José Vasconcelos, Carlos Vergara, Julio Barcos, Herminio Iglesias, la señorita Olga, Rafael Ramírez, Gabriela Mistral y tantos otros. A la vez que las ideas pedagógicas propias cuestionan, muchas veces, la división binaria cartesiana entre naturaleza y sociedad, como así también entre los mundos espirituales y ancestrales que la colonialidad eliminó de nuestras cosmologías y pensamientos.

⁴ Ello además implica reconocer que ninguna sociedad humana es una tabula rasa y que los conceptos modernos se encontraron ante prácticas pre-existentes (Fernández Mouján, 2014: 7).

y existencial como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y por lo tanto a las memorias colectivas que los pueblos han venido manteniendo como parte de su existencia y su ser. De modo tal que estas pedagogías se fundan en las memorias colectivas de los ancestros que con sus enseñanzas, palabras y acciones dieron rumbo a una existencia digna, complementaria y relacional de seres (vivos y muertos, humanos y no humanos) con y como parte de la Madre Tierra. A la vez que animan el pensar y el sentir desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Son pedagogías emergentes que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber. Además reconocen que las luchas sociales son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizajes, reflexión y acción; a la vez que se ubican en las estrategias, prácticas y metodologías (en tanto pedagogías) de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los diferentes pueblos emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo (descolonialmente) a pesar del poder colonial (Walsh, 2012: 25).⁵

En estos tiempos las pedagogías, epistemologías, teorías y políticas educativas que se (auto)constituyen y se alimentan de discursos y prácticas insurgentes (consciente e inconscientemente) recuperan la emergencia descolonial, constituida dentro y fuera de la academia latinoamericana.⁶ Dentro de las fronteras de la ciencia y el saber el denominado pensamiento descolonial designa a un conjunto heterogéneo de perspectivas, que desde diferentes experiencias y latitudes colocan a la descolonización epistémica del mundo en el centro de sus esquemas. El diálogo entre múltiples fronteras

⁵ Asimismo, otros esfuerzos al respecto adquirieron visibilidad en los últimos años en Brasil, las barreras lingüísticas quedaron atrás con los vínculos que Vera Maria Ferrão Candau y su equipo establecieron con otros intelectuales y experiencias de gestión educativa de la región. Desde los estudios sobre la educación intercultural y la educación antirracista este espacio de reflexión carioca realizó una serie de contribuciones que más allá de la Ley 10.639 (que estableció como obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura africana y afrobrasileña) recuperan otro recorrido teórico y metodológico de la cuestión que deja atrás el patrón usa-eurocéntrico de las políticas educativas brasileñas. En el mismo sentido entre las discusiones, tensiones y puntos de inflexión que refieren a la matriz moderna de la escuela, la inclusión de los “saberes otros” en los encuentros con la tierra o más específicamente con lo no humano se convirtió en un eje de debate en el equipo de trabajo que coordina Rui Mesquita en la Universidad Federal de Pernambuco. Más específico aún en su adscripción a un otro andar por las políticas educativas en América Latina es el trabajo compartido en el Programa “*Descolonização e Educação*” de la Universidad Estadual de Bahía (UNEB), desde allí se reflexiona sobre los desafíos, las búsquedas propias y las intenciones compartidas que recuperan una epistemología africano-brasileira como una base para desaprender nuestro mundo colonial.

⁶ La denominación de las normativas aquí analizadas como insurgentes alude al (in)surgir de la pedagogía descolonial que caracterizó Catherine Walsh (2014); en tanto optamos llamarlas así para remarcar su carácter fragmentado y parcial pero también su conversación continental en el emerger de “grietas” (Walsh, 2014) que (auto) constituyen pedagogías descoloniales.

conforma un territorio colmado de convergencias y divergencias, en lo ancho y ajeno del conocimiento, entre la cuales se constituyen los itinerarios, los trayectos y las propuestas que abarca lo poscolonial, lo decolonial y lo descolonial. Estos posicionamientos en América Latina surgieron como herederos directos de una serie de tradiciones tanto del campo académico como cultural y político de nuestra región. Abarcan las huellas de los movimientos de resistencia a la colonización de América, con los procesos de descolonización de mediados de siglo XX, las organizaciones latinoamericanistas, la pedagogía del oprimido, la Investigación Acción Participativa, el pensamiento de la negritud, los Estudios Culturales, las perspectivas críticas a la Modernidad, el pensamiento nacional, entre otros itinerarios. Sumado a ello se encuentran vinculados con propuestas políticas como las del Buen Vivir, la reforma constitucional de Bolivia, el Foro Social Mundial, la reivindicación de los derechos e identidad de los Pueblos Originarios, entre otros exponentes que trazan diversos lazos con estas reflexiones.⁷

Pues es bajo la luz de estos insumos conceptuales y prácticas políticas que encontramos una explicación para entender los obstáculos y también las posibilidades que enfrentan las pedagogías y las políticas educativas de América Latina. Reconociendo que la colonialidad no sólo sigue presente sino que se refuerza con la producción de conocimiento y con la educación en nuestras escuelas, institutos y universidades, es que el más allá de las políticas educativas eurocéntricas, racializadas e inferiorizantes cobra razón de ser en identidades, espiritualidades y existencias que no forman parte de los esquemas mentales y las instituciones sociales hegemónicas. Desde nuestra línea de indagación proponemos a partir del trabajo pedagógico en la Cátedra **Problemática Educativa**, las discusiones y línea de investigación en el **Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)** y las propuestas de formación y divulgación del **Programa de Estudios Interdisciplinario en Estudios Decoloniales (PIED)** de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) un

⁷ Lo descolonial conjuga la expresión latinoamericana de la decolonialidad, con las teorías del sur, los diálogos sur-sur y otros marcos epistemológicos como las matrices de pensamiento de contextos africanos, del sudeste asiático y otras periferias en los centros globales del poder. Los textos y pensadores que se autoreconocen en estas fronteras suelen destacar que se ubican más allá de los discursos “post” y más allá de la especificidad latinoamericana, proponiendo un territorio de indagación y de descolonización del mundo. En nuestros trabajos solemos utilizar la palabra descolonial en el sentido más amplio posible. Si bien la disposición hacia el giro decolonial se despierta en nuestra comunidad a través del Programa Modernidad/Colonialidad y el alcance de estos pensadores en el círculo académico intelectual latinoamericano nuestra elección del prefijo *des* supone una toma de postura a la vez agradecida e irreverente.

abordaje por las “otras” políticas educativas de nuestra región. Aquellas que en palabras de Catherine Walsh “desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental, incluyendo su antropocentrismo y cimientos binarios” (Walsh, 2014: 20). En nuestro caso remarcamos la (re)fundación de una narrativa descolonial sobre la enseñanza y el valor de una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la inmediatez, a partir de nuestro trabajo como profesores e investigadores y activistas académicos en Argentina. Pues consideramos una moción onto-político-epistémica discursiva destituyente de ciertos estigmas disciplinares y agentes para la institución de nuevos significados; en los cuales no reconocemos lealtades cerradas ni circunscriptas, sino que aprovechamos y nos alimentamos de herencias geo-culturales variadas (incluso enfrentadas) y las traducimos como armas de contienda semiótica. Entendiendo el paisaje local como sujeto de la hibridización resultante de múltiples y superpuestos procesos de (re)colonización simbólica, desde “dentro” y “fuera”, con el ejercicio de búsqueda de intersticios que habiliten fidelidad a los sujetos pulsantes que habitan nuestros territorios hoy (Porta, Proasi, Ramallo y Yedaide, 2015).⁸

La agenda descolonial en las políticas educativas en Argentina Jorge Huergo y Kevin Morawicki (2010) se ocuparon de analizar la (re)escritura contrahegemónica de la formación de docentes que se planteó en la provincia de Buenos Aires, a partir de los nuevos marcos curriculares desde el año 2006. En su estudio se refieren a una transformación curricular que se inscribe en las iniciativas de la restitución del Estado y la recreación de la educación escolar como una política cultural no hegemónica, e intentan demostrar la adscripción de las coordenadas teóricas basadas en una perspectiva descolonial de las prácticas curriculares referenciadas para la formación docente. En el esfuerzo por “descolonizar” el campo de las políticas educativas y de la formación docente, los autores señalados dan cuenta de la “pérdida de una terquedad del

⁸ Aquí la voz de Luis Porta y María Marta Yedaide (2015) son claras al afirmar que la pedagogía descolonial es un ejercicio político que se debe a la inmediatez; cualquier desapego del cuerpo y el lugar traicionan la vocación de abandonar las pretensiones de generalización y universalización que denuncia. Esta simple premisa nos obliga a volver la mirada al escrutinio de las formas en que el contexto devela gramáticas del sufrimiento enlazadas al legado eurocéntrico en nuestro entorno social y académico y, más precisamente, en la universidad. El tratamiento más vistoso y colorido de las luchas indígenas o afroamericanas puede inspirarnos, pero no debe retirarnos del compromiso ético de nuestra vecindad. Por lo que estos pedagogos avanzaron en preguntarse por las posibilidades concretas de una descolonización en el contexto argentino, la *vecindad* se funda en un compromiso con lo inmediato en tiempo y espacio, que exige una distancia artificial pero indispensable de las construcciones sociales que nos enmarcan, para poder comenzar a hablar de ellas (Porta y Yedaide, 2015).

colonialismo pedagógico que da paso a la descolonización de los horizontes formativos” (Huergo y Morawicki, 2010: 132). Esta última idea está emparentada con el pensamiento utópico y con la metáfora de lo inalcanzable ante la capacidad de desafiarnos, de admirarnos y de intranquilizarnos. Es por ello que la ambición de la transformación curricular es el logro de una descolonización subjetiva, lo que implica no sólo un cambio de mirada (que puede ser meramente idealista) sino una transformación del posicionamiento docente. Este proyecto se alimenta de una crítica de las prácticas docentes dominantes, no restringida a la racionalidad crítica moderna (emparentada con el “ego cogito colonial”) sino centrada en el reconocimiento de la complejidad, de las facetas múltiples del conflicto y de las crisis (Huergo y Morawicki, 2010: 138).

En particular la historia de África y de los afrodescendientes en Argentina durante mucho tiempo formó parte de una curricula que podríamos denominar como “nula”, en términos de aquello que no se enseña y que queda invisibilizado.⁹ Está ausente y 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, tal como sugirió el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2006). En efecto podríamos señalar que la curricula adolece de ideas, teorías, experiencias y procesos cognitivos y afectivos que brillan por su ausencia, empobreciendo nuestras oportunidades de (co)laborar en los procesos de liberación, en la construcción de justicia social y justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2006).

Las producciones de ausencias sobre las culturas y las historias de África en la educación argentina responden a procesos históricos complejos, los cuales no podemos abordar aquí en su totalidad. 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

⁹ Resulta necesario aclarar que cuando nos referimos a una curricula nula lo hacemos, retomando la lectura de Souza Santos (2006), para remarcar la ausencia de estas historias; en su profunda insuficiencia y su (im)posibilidad de poder ocupar un lugar importante en nuestros relatos. A su vez eso no significa que en determinados contextos sea posible advertir una enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes, por lo que es cierto que está por muy pequeña que sea existió pero sin duda aparecieron a partir de pequeñísimas representaciones generalmente recortadas y estereotipadas.

comienza a modificar el ocultamiento del pasado africano en este país del cono sur.¹⁰ En pocas palabras recuperamos que en Argentina la escuela secundaria viene atravesando una serie de cambios curriculares asociados a reformas y 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 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 esta disciplina en la escuela, ligados al enfoque liberal positivista, para incluir a partir de primer año los enfoques más recientes y “progresistas”. 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 estos pueblos.¹¹ 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

¹⁰ Conjuntamente a esta inclusión curricular en el 2013 se sancionó la Ley 26852 que promulgó el “Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro”, siendo uno de sus aspectos fundamentales encomendar al Ministerio de Educación de la Nación, acordar la incorporación a los contenidos curriculares del sistema educativo (en sus distintos niveles y modalidades), la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura afro.

¹¹ 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 transdisciplinarios y conceptos básicos de la materia, y orientaciones didácticas.

segunda mitad del siglo XX). En este marco es evidente que aparece una historia africana, pero el mundo afrodescendiente continúa siendo silenciado y ocultado.

África y los afrodescendientes en una curricula escolar

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 latinoamericanas una historia eurocentrada (basada en la periodización antigua, medieval y moderna), con una tendencia obligada hacia la búsqueda lineal del progreso al modo europeo (y denominado como universal). 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 cultural 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 (en América Latina las sociedades originarias y habitantes del mundo indígena). Sus referencias históricas sólo cobraban importancia en la medida que contribuían a la gloria del pasado occidental. Ese origen de la historia escolar poco cambió en el devenir del siglo XX y el XXI, aunque encoger la lupa de nuestro análisis nos conduce a reconocer que, aunque minoritarios y desconectados, existieron otras miradas de la historia y especialmente de la historia de África. Lo que no excluye que sea posible advertir una profunda continuidad con la clásica y negativa imagen de África y los afrodescendientes que caracterizó a Occidente.

Con similitud a otros contextos de la región 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.¹² No obstante volvemos a remarcar que en

¹² En el contexto latinoamericano existen numerosos abordajes sobre esta temática, además del caso brasileño (donde la Ley 10.639/2003 provocó un intenso y profundo debate) existen importantes producciones en Colombia y en Cuba (ambos países caracterizados por una gran presencia afrodescendiente). Especialmente en la escuela cubana se incorporó la historia de los pueblos africanos en el curriculum a partir de 1959 debido a los cambios en la posición de los grupos culturales, con las

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 la curricula de enseñanza media y superior, en algunos contextos comenzó a posicionarse como un territorio de conocimiento que desafía el eurocentrismo y la racialización universal. Entre ellos ubicamos los DC de la provincia de Buenos Aires y en tal sentido parecería que es el campo de la enseñanza secundaria en donde la historia africana tiene una mayor presencia y potencia, paradójicamente en este contexto 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 eurocéntrico que la propia escuela secundaria. Nos basta volver a remarcar, 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 profesorados en historia que dedican por lo menos una disciplina o una referencia mínima articulada en su curricula a estas culturas y pueblos (Pineau, 2009).¹³

En un 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, 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

políticas de eliminación de la práctica racial hacia los negros y con el aumento de los contactos entre Cuba y los países africanos en la lucha por la liberación nacional. La cooperación civil y los intercambios académicos de cubanos y africanos colaboraron en posicionar la historia de África en un lugar sumamente importante, cuestión que diferenció (respecto a este aspecto) el curriculum cubano del resto de los países del continente.

¹³ Existe en nuestro país un variado campo de investigaciones que dan cuenta de la inclusión de la historia de la negritud y de los pueblos indígenas en la escuela y en los textos escolares tanto en Argentina como en otros países de la región, a modo de ejemplo son sugerentes los textos Artieda (2009) y Ocoró Loango (2010, 2015).

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 construcción de mercados internos y externo) y por otro 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 del planeta que 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 recuperan narrativas invisibilizadas, notamos ciertos rasgos que impiden interpretar y construir los pasados de África y de los afrodescendientes desde un lugar que recupere tanto su diversidad y complejidad como su presencia en la constitución de la sociedad argentina. En tanto entendemos a estas normativas insurgentes desde su parcialidad y desde allí proponemos aquí enunciar brevemente una serie de puntos necesarios de ser revisados. Estos rasgos no son únicos, ni exhaustivos, sino que conforman una serie de aspectos que se vuelven necesarios para interpretar estas historias otras en este contexto curricular; pues las tomamos como marcas que colaboran en descentrar los rasgos eurocéntricos de nuestros DC:

(a) La historia África y de los afrodescendientes como subsidiaria frente a un relato aún eurocentrado. Estas “nuevas” historias (re)presentas en los DC parecerían que por sí mismas no explicasen nada, ya que aparecen como un componente residual. Es decir que si bien se recurren a estos pasados anteriormente invisibilizados, aún África 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. En efecto advertimos 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 su inclusión comprender una historia pluriversal. En tal sentido 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 los afrodescendientes. La presencia de la historia África y de la diáspora no resuelve su comprensión, 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 sus historias. 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). Frente a lo señalado los DC no plantean ninguna ruptura en términos conceptuales de las imágenes y representaciones de África y los afrodescendientes, dejando de lado la necesaria desconstrucción para interpelar a estos saberes. Más aún las subjetividades diaspóricas continúan ocultas en esa representación ajena de lo africano como personas sumamente distantes del “nosotros”. En los DC el africano/afrodescendiente se transforma en un “otro”, tan distante que no llegamos a establecer una relación de proximidad afectiva. Ello ignora que en nuestra historia conformaron una parte importantísima de nuestra población y que hasta nuestros días sus identidades aparecen invisibilizadas.

(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 y única de África, el pasado africano se identifica como uno solo (que además es 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 su multiplicidad cultural. Esa homogenización del continente (que muchas veces es designado en nuestro cotidiano como un país) oculta la incalculable diversidad africana, en el silencio de espacios, lenguas, valores, creencias, religiones, técnicas y experiencias que son dejadas de lado por la invención de esa África atrasada y sin cultura.

(d) Invisibilidad de los afrodescendientes 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 inclusión subalternizada que invisibiliza los aportes de estos grupos a la historia nacional.¹⁴ 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 afrodescendientes 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 en su ocultamiento con el desarrollo del Estado Nación Argentino. Pues esta invisibilidad es clave para fundamentar la idea de que Argentina es un país “sin negros” o de baja representación de afrodescendientes, silenciamiento que colabora en la consolidación de una imagen despreciativa y de pérdida de derechos identitarios de los argentinos.

(e) Desconexión en la historia de África y los afrodescendientes. En el mismo sentido cabe remarcar una cierta desconexión (sino incoherencia) que atraviesan estos DC, la África primitiva y lejana de los diseños de primer y segundo año es revisitada en el quinto año para estudiar la descolonización e independencia política de los países africanos y se comprende como un espacio revolucionario en la ordenación del nuevo mundo. Sumado a ello la ausencia de ligaciones de los afrodescendientes en estas tierras del sur con la materna África se constituye como una desconexión más, en la escasez de vinculaciones que los negros representan en la historia nacional.

África y los afrodescendientes entre diseños curriculares, identidades emergentes y la agenda descolonial

La historia de África y de los afrodescendientes 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 en los nuevos tiempos descoloniales. Desde el recorte temático y las particularidades de nuestro estudio en esta “África en Argentina”,

¹⁴ Con excepción del soldado negro conocido como “Falucho” (Antonio Ruiz) que fue erigido en líder y representante de la negritud para integrar el panteón de la patria y el Sargento Cabral, también rememorado por su participación de las guerras de la independencia y por tanto “grandes hombres” de la “historia nacional”. Recientemente la capitana María Remedios del Valle, mujer afrodescendiente fue homenajeada con la sanción del día 8 de noviembre (fecha de su muerte) como “Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro”.

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 finales, esperamos que sean consideradas como provisorias. Si bien las precauciones no alcanzan a cubrir la amplitud de la temática ni a desentrañar su complejidad, un punto que nos interesa resaltar es que estos DC se constituyen como una posibilidad que trasciende las viejas lógicas de los Estados Nación en América Latina. En estos términos estudiar la historia de África y los afrodescendientes, en el marco de la enseñanza eurocentrada y racializada 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 a escala nacional y a escala continental.

En tanto leer estos DC es también reflexionar sobre lo que significa ser argentino, desde el orden de la memoria y en términos de derechos identitarios. Sobre esta dimensión de lo curricular para nuestro análisis dejamos atrás la idea de que cuando pensamos en curriculum 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) en este contexto cabe preguntar(nos) ¿por qué construimos ese conocimiento identitario y no otro?, ¿qué intereses hacen que ese conocimiento identitario 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?¹⁵ Más allá de los rasgos señalados creemos que los DC para la enseñanza de la historia de la Provincia de Buenos Aires deben ser interpretados como documentos identitarios, en un cruce de posicionamientos cambiantes, flexibles y conformados colectivamente desde la pluralidad y el respeto a las alteridades.

Frente a ello los DC presentan ciertos rasgos de las culturas africanas y afrodescendientes en su intención de superar la visión eurocéntrica y racializada 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. En el caso argentino (al intentar delimitarlo para compararlo con otros contextos, parecería que cuando se debe enseñar sobre las culturas

¹⁵ Continuando el trazado de Tadeu da Silva (2014) recuperamos el viraje de las teorías del curriculum que descolocaron su énfasis de los conceptos (simplemente) pedagógicos de enseñanza y de aprendizaje para interpretar los conceptos de ideología y poder, que permiten interpretar a la educación desde una perspectiva política.

africanas se lo hace únicamente para cuestionar la centralidad europea de la historia, en 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 un “otro”, algo ajeno y desconectado de nuestra historia. Diferente es por ejemplo el caso del vecino Estado de Brasil en donde existe una justificación y fundamentación de carácter identitario al presentar estas temáticas en su curriculum, 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, creemos que las ausencias, nuevas presencias, permanencias, rupturas y los territorios de (des)encuentros de los DC, interpelan y nos colocan 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 de la matriz universal. 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 y presente de nuestra región. También remarcamos en el andar de la agenda descolonial del territorio de la educación que la historia de las culturas africanas y afrodescendientes se inscribe en un espacio de resistencia a la narrativa eurocentrada y racializada, 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 de nuestra región, sino que también lo es para todos los seres humanos. Independientemente de sus ascendencias étnicas estas otras historias dejan atrás los prejuicios y la ignorancia que beneficiaron al hombre blanco, occidental, cristiano y heterosexual sobre las otras existencias.

A partir de estos DC es posible preguntar(nos): ¿cuál es la contribución (o la importancia) de estudiar a las culturas africanas y afrodescendientes en nuestro contexto?, inicialmente podríamos enunciar aquí tres aspectos interrelacionados. En primer lugar, está claro que dejan atrás a la historia única y a la narrativa universal que ignora e invisibiliza a los sujetos y las experiencias no-europeas. 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 la cual las experiencias de los pueblos negros tienen mucho para enseñarnos. 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. Finalmente y con mayor firmeza, estamos convencidos de que estos pasados combaten al racismo y la racialización que caracteriza nuestros contextos educativos. El valorizar otras experiencias de la modernidad y el 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 reconocemos que sí existió una educación racista también puede existir una antirracista, por ello es que insistimos en lo sugerente que es estudiar estos pasados como freno ante la ignorancia y el desconocimiento que enmarcan prácticas de discriminación y de racismo en nuestras sociedades. Más que el rechazo al color de la piel el racismo se constituye en la negación de historias, en el ocultamiento de la diversidad y en el reconocimiento de la riqueza de las experiencias humanas. Además de que 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 y cargado de estereotipos que nutren el imaginario social sobre África y la diáspora. Lo que promueven la promoción activa de la igualdad de oportunidades para todos, creando medios para que las personas pertenecientes a grupos socialmente discriminados puedan vivir con las mismas condiciones de existencia.

En el contexto bonaerense de la enseñanza de la historia desde lo normativo y lo curricular queda claro que la tendencia a una historia que marque una ruptura con el eurocentrismo dominante creó una lectura de África como un “otro” (sin que se destaque a los afrodescendientes de este país y manteniéndolos aún en un lugar de invisibilidad). Después de tanto tiempo de una curricula con contenidos eurocéntricos y racializados, estas normativas insurgentes (y parciales) denuncian fracturas a la modernidad dominante y fugas identitarias. La ambigüedad que pueden expresar estos documentos se explican en la desarticulación de un imaginario social ya constituido, de

modo que nos enfrentamos a una propuesta de desconstrucción y (re)construcción constante, cotidiana y siempre parcial.¹⁶

A pesar de ello 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 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 de interpretar los pasados, señalando perspectivas y estructuras que no están basadas en la racionalidad occidental sino más bien en un vivir amistosamente con un “otro”.¹⁷

Este aspecto convoca a la observación y la divulgación de las políticas educativas y la agenda de descolonización de la educación en América Latina, a partir del diálogo con las normativas de otros países (especialmente aquí cobran relevancia algunas de las experiencias en Brasil, Bolivia, Ecuador, Colombia y Panamá). Reconociendo que gran parte de las pedagogías y las políticas educativas refuerzan los modelos eurocéntricos y racializados que subordinan formas otras de comprender el mundo, las normativas educativas de nuestra región deben ser interpeladas desde la descolonización de la educación, en posiciones que están ganando un espacio cada vez más fuerte en las academias latinoamericanas y provocando la emergencia de nuevas discusiones y diálogos. Desde esta consideración finalizamos este texto remarcando la insurgencia de

¹⁶ En otro plano, aquí no indagado, ello también explica porque después de más de diez años de elaboración de estos DC su aplicación en las escuelas no sea de la manera en la que se propone. Las condiciones de las escuelas y de los profesores en relación a la complejidad de tal temática, son aún aspectos que necesitamos indagar y conocer, anticipando que la ausencia y la fragilidad de las formaciones (inicial y continua) se configuran como un obstáculo a superar.

¹⁷ Otra arista de estos DC puede ser pensada a partir de su dialogo con el del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2015-2024), impulsado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, cuya área de trabajo en las agendas políticas de cada uno de los estados promueve el respeto, la protección y la realización de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de los afrodescendientes y un mayor conocimiento y respeto de la diversidad de la herencia y la cultura de los afrodescendientes y de su contribución al desarrollo de las sociedades. A partir de ello se propone aprobar y fortalecer marcos jurídicos nacionales, regionales e internacionales de conformidad con la Declaración y el Programa de Acción de Durban y la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

nuevas políticas educativas que acosan los discursos y las prácticas que marginalizaron, invisibilizaron y ocultaron “saberes otros”. El pensar y el sentir más allá de la “monocultura del saber” (Souza Santos, 2005) se vuelve necesario y fundamental en un siglo en el cual la descolonización de las formas de vida occidentales se encamina cotidianamente, concentrando nuestra mirada en todo aquello que lentamente comenzamos a ver.

Bibliografía

Artieda, Teresa (2009). *Los otros en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*. Luján: Universidad Nacional de Luján.

Bazán, Sonia; Cadaveira, Gabriela y Cañueto, Gladys N. (2013). Formación docente, relación entre marcos teóricos y prácticas áulicas. Diseño Curricular de Historia y enseñanza en la Escuela Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. En: *XIV Jornadas Nacionales y III Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Bidaseca, Karina (2015). Fracturas de la modernidad: fugas identitarias y transfiguraciones culturales. *Intervenciones en Estudios Culturales*, N°1, pp. 13-27. Recuperado de: https://intervencioneseecc.files.wordpress.com/2015/09/bidaseca-karina_fracturas-de-la-modernidad.pdf

Carvalho Conceição, Juvenal (2012). A ideia de África: obstáculo para o ensino de história africana no Brasil. *Projeto História*, N° 44, pp 343-35.

Castro Gómez, Santiago (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

De Souza Santos, B (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.

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

Fernández Mouján, Inés (2014). Miradas Descoloniales en la Educación. *Revista Intersticios: Filosofía Latinoamericana, Filosofía Política, Historiografía*. Vol. 3, Núm. 6. Recuperado de: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/9898>

Huergo, Jorge y Morawicki, Kevin (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Revista Nómadas*. N° 33, Bogotá: Universidad Central de Colombia.

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

Porta, Luis- Proasi, Laura-Ramallo, Francisco y Yedaide, María Marta (2015). Relatos y prácticas otras para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos. La experiencia de problemática educativa (UNMDP). En: *X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales y I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur*. Buenos Aires: UBA.

Pineau, Marisa (2009). Eurocentrismo e historia. La ausencia de África y de los africanos en las instituciones de educación superior en Argentina. En: Lechini Gladys y Maffia Marta (Comps.) *Afroargentinos hoy: invisibilización, identidad y movilización social*. La Plata: Ediciones IRI-UNLP.

Ramallo, Francisco (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N° 6, pp. 249-265. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/763/791

Ramallo, Francisco (2014). Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Revista Entramados. Educación y Sociedad* - No. 1, Año 1. Pp.87-103. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129>

Ocoró Loango, Anny (2010). Los negros y negras en la Argentina: entre la barbarie, la exotización, la invisibilización y el racismo de Estado. *La manzana de la discordia*, Vol. 5, No. 2, pp. 45-63.

Ocoró Loango, Anny (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación*; N° 69, pp. 137-157.

Walsh, Catherine (2014). *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento descolonial.

Yedaide, Maria Marta (2014). Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial: entrevista a Inés Fernández Mouján; *Revista Entramados. Educación y Sociedad*. N°. 1, Año 1, pp. 13-27. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1076/1128>

Yedaide, Maria Marta y Porta, Luis (2015). Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario” En: Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial. En: *I Encuentro Pensamiento Descolonial*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata

Fuentes y materiales

Bracchi, Claudia (Coord.) (2010). *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, Claudia- Paulozzo, Marina (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.

Bracchi, Claudia- Paulozzo, Marina (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, Claudia- Paulozzo, Marina (Coords.) (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3 año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bracchi, Claudia- Paulozzo, Marina (Coords.) (2009). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 4 año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bracchi, Claudia- Paulozzo, Marina (Coords.) (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5 año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Bracchi, Claudia- Paulozzo, Marina (Coords.) (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6 año: Historia*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.



Francisco Ramallo se graduó de Profesor y Licenciado en Historia, Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y en Educación y TICs (ISFD N19), Magíster en Estudios Étnicos y Africanos (Universidad Federal de Bahía, Brasil) y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Rosario). Es docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, en donde se desempeña como ATP en la cátedra “Adolescencia, Educación y Cultura”. Es miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y becario Doctoral de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas de la Argentina (CONICET). Su área de trabajo se concentra en la Historia de la Educación y en los sentidos de los relatos del pasado en la educación.