



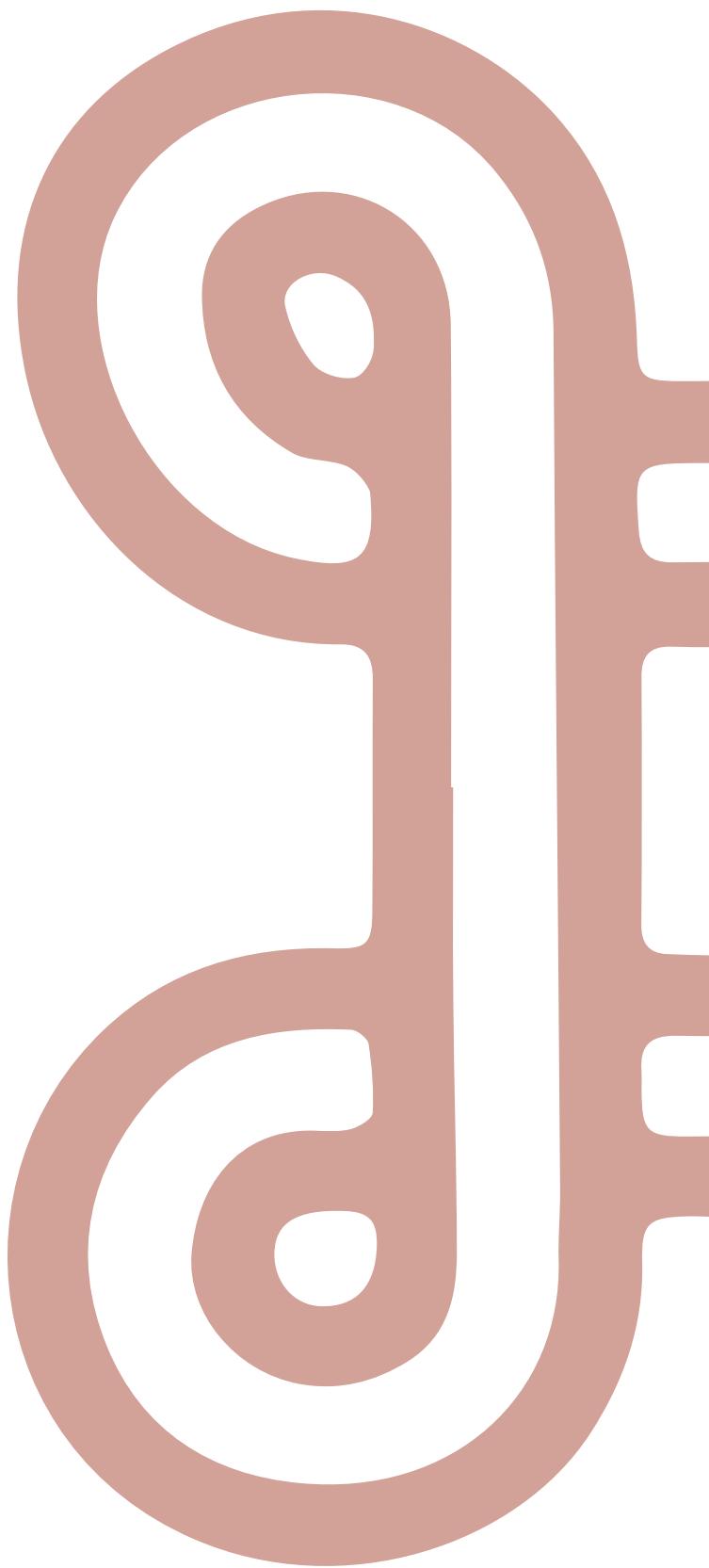
Cartografias curriculares da diáspora africana na América Latina e no Caribe: experiências, abrangência e desafios

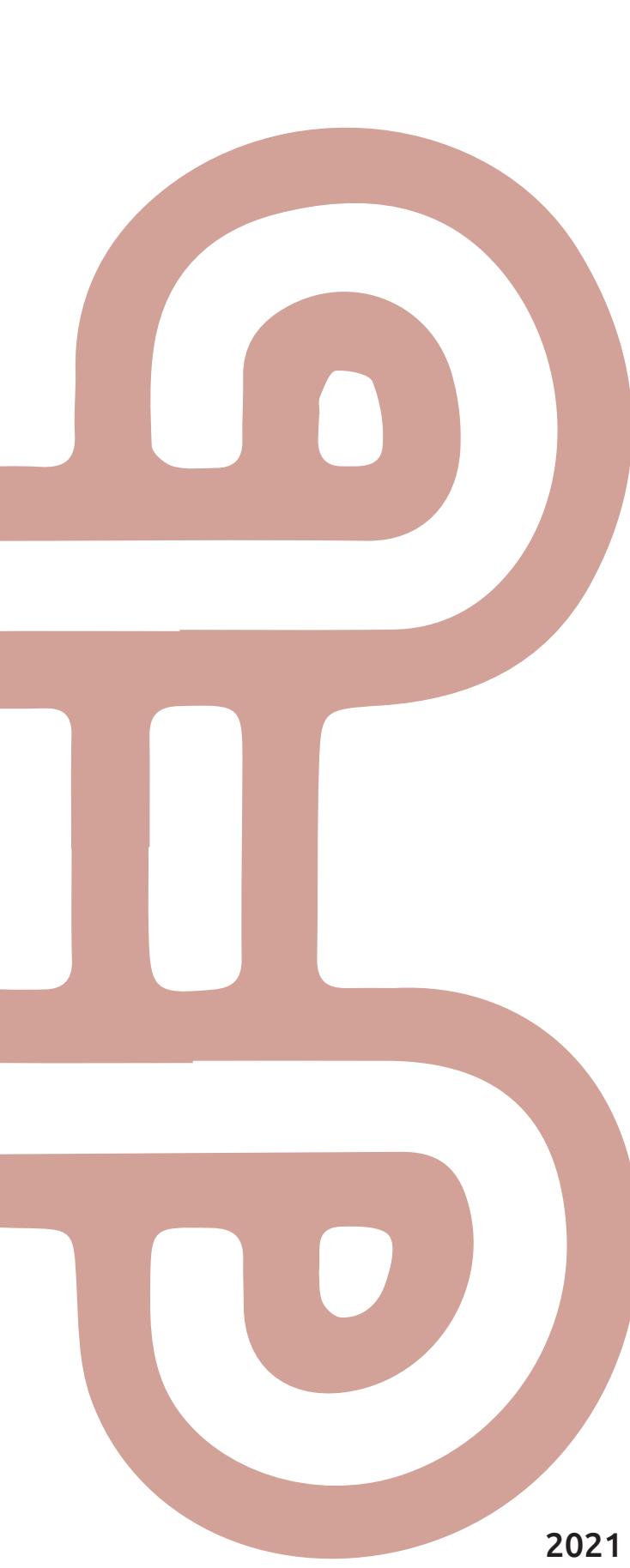
Cartografías curriculares de la diáspora africana en América Latina y el Caribe: experiencias, alcances y desafíos

Anny Ocoró Loango
Maria José de Jesus Alves Cordeiro
(Organizadoras)



XI COPENE





Cartografias curriculares da diáspora africana na América Latina e no Caribe: experiências, abrangência e desafios

Cartografías curriculares de la diáspora africana en América Latina y el Caribe: experiencias, alcances y desafíos

Anny Ocoró Loango
Maria José de Jesus Alves Cordeiro
(Organizadoras)

2021

Universidade Federal do Paraná - UFPR**Reitor**

Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora

Graciela Bolzón de Muniz

Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Coordenação de Políticas Afirmativas

Nathalia Savione Machado

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

Megg Rayara Gomes de Oliveira

Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN**Diretoria**

Gestores 2020-2022

Presidente

Prof. Dr. Cléber Santos Vieira

Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Diretor de Relações Institucionais

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe

Diretora de Relações Internacionais

Profa. Dra. Maria Malcher

Diretora de Áreas Acadêmicas

Profa. Dra. Vera Rodrigues

Instituto Federal do Paraná - IFPR**Reitor**

Odacir Antonio Zanatta

Pró-reitor de Extensão, Pesquisa, Pósgraduação e Inovação

Marcelo Estevam

Diretora de Extensão, Arte e Cultura e Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas Institucional

Mônica Luiza Simião Pinto

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG**Reitor**

Miguel Sanches Neto

Vice-reitor

Everson Augusto Krum

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis - PRAE

Ione da Silva Jovino

Coordenadoria de Comunicação Social - CCOM

Luciane Silva Navarro

NUREGS - Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade

Aparecida de Jesus Ferreira

Universidade Federal do Acre - UFAC**Reitora**

Margarida de Aquino Cunha

Vice-reitor

Josimar Batista Ferreira

NEABI UFAC

Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque

Coordenação Editorial - NEAB UFPR

Paulo Vinicius Baptista da Silva

Conselho Editorial - NEAB UFPR

Dr. Acácio Sidínei Almeida Santos – UFABC

Dr. Alex Ratts – UFG

Dr. Alessandro Rodrigues - UFES

Dr. Ari Lima – UNEB

Dra. Aparecida de Jesus Ferreira – UEPG

Dra. Conceição Evaristo – Escritora

Dr. Eduardo David de Oliveira – UFBA

Dra. Eliane Debus – UFSC

Dra. Florentina da Silva Souza – UFBA

Dr. José Endoença Martins – FURB

Dra. Lucimar Rosa Dias – UFPR

Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano – UFRG

Dr. Moisés de Melo Santana – UFRPE

Dra. Nilma Lino Gomes – UFMG

Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – USF-

CAR

Dra. Wilma Baía Coelho – UFPA

Projeto gráfico e diagramação

Andrei Cavalheiro

Beatriz Vieira de Oliveira

Daniel Alexander Silva da Luz

Observação: Os conteúdos e a revisão da Publicação Especial aqui apresentada são de integral responsabilidade de suas autoras e autores.

Equipe de Edição

Ana Clara Reis Moura (NEABI-UFAC)

Andrei Cavalheiro

Andressa Queiroz da Silva (NEABI-UFAC)

Andrisson Ferreira da Silva (NEABI-UFAC)

Beatriz Vieira de Oliveira (UFPR)

Daniel Alexander Silva da Luz

Danilo Rodrigues do Nascimento (NEABI-UFAC)

Jéssica Luana de Castro Marinho (NEABI-UFAC)

Jardel Silva França (NEABI-UFAC)

Juliana Ertes Santos (UFPR)

Kalink Custódio do Carmo (NEABI-UFAC)

Nathalia Savione Machado (UFPR)

Wáliosson Clister Lima Martins (NEABI-UFAC)

Observação: Os conteúdos e a revisão da Publicação Especial aqui apresentada são de integral responsabilidade de suas autoras e autores.

Catalogação na Fonte: Sistema de Bibliotecas, UFPR

Biblioteca de Ciência e Tecnologia

C328 Cartografias curriculares de la diáspora africana en america latina y el caribe : experiencias, alcances y desafios / - XI COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/ as Negros/as, 9 a 12 de novembro de 2020. — Organizadoras: Anny Ocoró Loango, Maria José de Jesus. — Curitiba : Universidade Federal do Paraná, 2021.

235 p. : il., color.
ISBN: 978-65-89713-56-2 [versão digital].
Inclui bibliografias.

1. Negros. 2. Pesquisadores. 3. Cultura Afro-Brasileira. 4. Negros - direitos fundamentais.
5. Relações étnicas. 6. Feministas negras. 7. Relações raciais. I. Loango, Anny Ocoró. II. Jesus, Maria José de. III. Universidade Federal do Paraná. IV. Instituto Federal do Paraná -IFPR.
V. Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. VI. Universidade Federal do Acre - UFAC.
VII. Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as -ABPN. VIII. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - UFPR. IX. Título.

CDD: 320.5408996

Bibliotecária: Vanusa Maciel CRB- 9/1928

**XI COPENE - Congresso Brasileiro de
Pesquisadores/as Negros/as**

Curitiba - Paraná

9 a 12 de novembro de 2020 (parte I)
23 a 26 de maio de 2021 (parte II)

Coordenação Geral - XI COPENE

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva -
(SIPAD e NEAB-UFPR)

Profa. Dra. Nicéa Quintino Amauro (ABPN)

Profa. Dra. Megg Rayara Oliveira - (NEAB-UFPR)
Infraestrutura online

Profa. Ms. Nathalia Savione Machado
(SIPAD-UFPR)

Executiva Local - Produção

Profa. Ms. Neli Gomes da Rocha
(ABPN)

Coordenação Comitê Científico

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira
NUREGS / UEPG

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus - UFSC

Profa. Dra. Megg Rayara Oliveira - NEAB / UFPR

Comitê Científico das publicações especiais*

Andréa Pires Rocha (UEL)

Ana Lucia Silva Souza (UFBA)

Ana Cristina Conceição Santos (UFAL)

Anny Ocoro Loango (Untref)

Carlos Alberto Ivanir dos Santos (UFRJ)

Cristiane Sousa da Silva (IFCE)

Daniela Ferrugem (UFRGS)

Erica Portilho (Instituto Hoju)

Gabriel Swahili Sales de Almeida (UFBA)

Henrique Antunes Cunha Junior (UFBA)

Iris Maria da Costa Amâncio (UFF)

Joana D'Arc de Oliveira (USP)

Joselina da Silva (UFRRJ)

Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (UFU)

Maria Anória de Jesus Oliveira (UNEB)

Maria da Conceição dos Reis (UFPE)

Maria José de Jesus Alves Cordeiro (UEMS)

Maria Nilza da Silva (UEL)

Maria Simone Euclides (UFV)

Mariana Gino (UCAM)

Mariana Aparecida dos Santos Panta (UEL)

Neli Gomes da Rocha (UFPR)

Paulo Vinicius Baptista da Silva (UFPR)

Ricardo Matheus Benedicto (Unilab)

Rosa Margarida de Carvalho Rocha

Sirlene Ribeiro Alves da Silva (Colégio Pedro II)

**Agradecemos a cada pessoa do Comitê
Científico pela emissão dos pareceres na
modalidade publicação especial.*

SUMÁRIO

08 Apresentação

- 22** A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA E O SILENCIAMENTO DA DIVERSIDADE

*Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Cíntia Santos Diallo*

- 50** A LEI 10.639/03 E A UNIVERSIDADE:

Um olhar sobre o ensino afro-brasileiro nos cursos de História do Ceará - Brasil
*Joselina da Silva
Adriano Ferreira de Paulo*

- 69** REVISITING “TARZAN IN THE CLASSROOM:

How ‘Educational’ Media Mythologize Africa And Mis-Educate Americans”
Sheila S. Walker

- 91** DE ESTERO EN ESTERO:

Construcciones educativas de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano en medio del conflicto armado
Jorge Enrique García

- 114** MANUEL ZAPATA OLIVELLA:

descolonización y cultura negra en el sistema educativo colombiano
Jose Antonio Caicedo Ortiz

- 141** CURRÍCULO Y DIÁSPORA AFRICANA:

una mirada a la inclusión de los/as afrodescendientes en la educación argentina
Anny Ocoró Loango

- 153** LOS PUEBLOS AFROMEXICANOS:

análisis jurídico de su inclusión constitucional y educativa
Elia Avendaño Villafuerte

- 173** SILENCIOS EN LA HISTORIA

Apuntes sobre la (des) memoria y la ausencia en la educación en Cuba
Lisset González Batista

- 189** ETNOEDUCACIÓN AFROECUATORIANA:

Propuesta para la construcción de la interculturalidad
Nieves Méndez Olaya

- 203** AMARGO COMO MEL:

Racismo e exclusão dx autorxs negrxs e africanxs dos programas de disciplinas de Antropologia da África
Ana Carolina de Oliveira Costa

CARTOGRAFÍAS CURRICULARES DE LA DIÁSPORA AFRICANA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: experiencias, alcances y desafíos

Anny Ocoró Loango

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

PRESENTACIÓN

“Todavía huelo la espuma del mar que me hicieron atravesar.

*La noche, no puedo
recordarla. Ni el mismo océano podría
recordarla.*

Pero no olvido el primer alcatraz que divisé.

*Altas, las nubes, como inocentes testigos presenciales.
Acaso no he olvidado ni mi costa perdida, ni mi lengua ancestral
Me dejaron aquí y aquí he vivido.
Y aquí volví a nacer”.*

Nancy Morejón

En América Latina, entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, la escuela desempeñó un rol muy importante en la consolidación de los proyectos de nación. Desde ella se instrumentó la unificación de valores e ideologías que servirían para moldear los imaginarios hegemónicos de las identidades nacionales. Uno de los dispositivos para la transmisión de las ideologías nacionalistas ha sido el currículo, mediante el cual se ha reforzado la idea de la nación y los valores promovidos por los sectores dominantes, al tiempo que se ha silenciado la voz y la representación dignificadora de los grupos menos favorecidos, como los pueblos indígenas y afrodescendientes, las mujeres, los campesinos, entre otros sectores subalternizados en estos relatos.

Los saberes escolares se orientaron a consolidar las identidades nacionales, manteniendo en la subalternidad la historia y la cultura de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. El currículo ha sido, en muchos casos, reflejo de la exclusión, el racismo y la desigualdad de género, y ha contribuido a sostener las desigualdades étnicas-raciales en las sociedades latinoamericanas. Esto no puede comprenderse sin evidenciar el profundo racismo estructural y epistémico que está presente en nuestras sociedades. Como es bien sabido, el racismo epistémico subalterniza, inferioriza, oculta e invisibiliza otros conocimientos y saberes, y, en muchos casos, los combate con la pretensión de aniquilarlos.

En las últimas décadas, distintos espacios curriculares en la educación media y superior en América Latina y el Caribe, incorporaron los saberes y la historia de los afrodescendientes, abriendo nuevas posibilidades y horizontes para visibilizar la diáspora africana en la educación, para valorizar su historia y combatir el racismo. Teniendo en cuenta estas transformaciones, el libro: **“Cartografías curriculares de la diáspora africana en América Latina y el Caribe: experiencias, alcances y desafíos”** tiene como objetivo producir un balance de estos procesos de visibilización de los pueblos afrodescendientes en las políticas curriculares, analizando críticamente sus alcances, límites y desafíos. Este libro se compone de diez capítulos en los que se analizan los casos de seis países de la región: Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, Ecuador y México. Desde diferentes perspectivas y abordajes, los/as autores/as logran presentar un balance bien fundamentado y crítico, que ofrece una cartografía curricular de la diáspora africana en América Latina y el Caribe.

Este libro cuenta con las contribuciones de destacados/as investigadores/as afrodescendientes y también aliados/as fundamentales de la lucha antirracista. A todos y todas, nuestro más profundo agradecimiento. También queremos agradecer a la Asociación Brasileña de Investigadores/as Negros/as - ABPN, a la Universidad Federal de Paraná (UFPR) y al equipo organizador del XI Congreso Brasileño de Investigadores Negros/as - XI COPENE, cuyo apoyo fue fundamental para la publicación de este libro.

Los/as lectores/as encontrarán en este libro una brújula para transitar por las cartografías curriculares y educativas de América Latina y el Caribe, desde una perspectiva étnico-racial. En términos generales podemos decir que, en países como Brasil y Colombia, existe una mayor institucionalización de las políticas educativas que tienen como objeto incluir la historia de los pueblos afrodescendientes en el currículo. Por el contrario, en Argentina, Cuba y México los avances son muy escasos. Ecuador, si bien tiene una trayectoria en las discusiones etnoeducativas, adolece de una política integral de inclusión de contenidos afrodiáspóricos en el currículo escolar. Los avances en este aspecto son recientes, y no logran impactar en el sistema educativo nacional. Haremos, entonces, una breve presentación de los mismos, a sabiendas de que lo que podemos decir es poco frente a la riqueza de cada uno de los textos.

En el artículo titulado “A base nacional comum curricular brasileira e o silenciamento da diversidade”, **Maria José de Jesus Alves Cordeiro** y **Cíntia Santos Diallo** analizan el currículo, las políticas curriculares y cómo la diversidad se manifiesta en estos, especialmente en la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Las autoras nos llevan a reflexionar sobre la creciente ola de conservadurismo que ha atacado sistemáticamente las políticas de diversidad, como por ejemplo la versión final de la BNCC, en la que la diversidad – como contenido curricular – se restringe a no más de media docena de temas que deben ser trabajados en el cuarto y quinto año de la serie inicial. Esto significa que existe un silenciamiento de la diversidad.

“A Lei 10.639/03 e a Universidade: um olhar sobre o ensino afrobrasileiro nos cursos de história do Ceará – Brasil”, artículo de la autoría de **Joselina da Silva** y **Adriano Ferreira de Paulo**, analiza cómo la educación superior se ha adaptado a las exigencias de la Ley 10.639/03. Este trabajo es fruto de un estudio realizado en Ceará, que involucra cursos de historia en dos universidades públicas. Los/las autores/as observaron que existe una diferencia entre lo escrito en los Proyectos Políticos y Pedagógicos de los cursos y la oferta curricular, así como también entre las realidades de los cursos que se ofrecen en la capital y en el interior del estado. Plantean que urge la necesidad de una efectiva adecuación en los cursos de Proyectos

Políticos y Pedagógicos en ambas instituciones, y una mayor inversión en las clases orientadas a una formación multicultural en la enseñanza de la Historia.

El artículo de **Sheila Walker** bajo el título “Revisiting “Tarzan in the classroom”. How “Educational” Media Mythologize Africa And Mis-Educate Americans” trae a colación a Tarzan, el mítico personaje de novelas, leyendas, comics, cuentos y películas, una figura colonial que encapsuló lo que para los estadounidenses ha sido el mundo africano. Sheila revisa este texto producido en los noventas, para reafirmar, tristemente, que muy poco ha cambiado en la educación que reciben los estadounidenses sobre África. Sin duda alguna la autora ofrece, también, una herramienta conceptual muy útil para analizar la experiencia de América Latina y el Caribe

En el artículo “De estero en estero: construcciones educativas de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano en medio del conflicto armado”, **Jorge Enrique García** analiza los procesos académicos, sociales, culturales y políticos que dieron origen al movimiento intelectual y pedagógico del Pacífico Sur con especial énfasis en los territorios afromariñenses. El autor hace una destacada contribución hacia la valorización de las experiencias educativas gestadas desde las comunidades negras en el suroccidente de Colombia, visibilizando una tradición intelectual negra que pensó, desde décadas atrás, el sistema educativo nacional, y que criticó la escasa presencia de la historia negra en el mismo. Con similar propósito, **José Antonio Caicedo** se introduce en la visión de uno de los intelectuales negros más prolíficos que nos ha dado Colombia: el maestro Manuel Zapata Olivella. En el artículo titulado: “Manuel Zapata Olivella sobre descolonización y cultura negra en el sistema educativo”, José Antonio hace un recorrido por la mirada de Zapata Olivella sobre la educación y sus propuestas a favor de la inclusión de la cultura negra en los *pensum* escolares, trasladándonos hacia el pensamiento de un intelectual negro que vio tempranamente el rol de la escuela en la construcción de los proyectos de la identidad nacional, y mostrándonos su incesante lucha por “el viejo anhelo de africanizar la escuela colombiana”, como bien lo sintetiza el autor.

Anny Ocoró Loango, en su artículo denominado “Currículo y diáspora africana: una mirada a la inclusión de los/as afrodescendientes en la educación en Argentina”, analiza la irrupción de los afrodescendientes en la agenda educativa del país, caracterizando el giro intercultural emprendido hacia el reconocimiento de esta población, así como algunos de sus alcances en la legislación nacional y el campo curricular. También examina la forma en que estos logros se han concretado, y la relevancia que adquieren en un país cuyas políticas de blanqueamiento silencianon e invisibilizaron a estas poblaciones.

Elia Avendaño Villafuerte, en el artículo titulado “Los pueblos afromexicanos: análisis jurídico de su inclusión constitucional y educativa”, brinda un recorrido muy documentado sobre los pueblos negros afromexicanos, que, como bien plantea la autora, “han estado asentados en el territorio del Estado Mexicano desde antes de su conformación como nación independiente”. Al mismo tiempo, evidencia cómo los escasos logros en materia de inclusión y de reconocimiento colectivo para esta población en el país son recientes y no alcanzan derechos específicos. Evidencia cómo, en los textos escolares, predomina una representación estereotipada y reduccionista sobre la historia de estas poblaciones.

“Silencios en la Historia. Apuntes sobre la (des) memoria y la ausencia en la educación en Cuba” es el artículo con el cual **Lisset González Batista** nos conduce hacia el sistema educativo cubano, cuyos avances en materia educativa contrastan con las desigualdades que vive su población afrodescendiente, la cual, pese a ser un porcentaje representativo de la sociedad, está sub-representada en los diseños curriculares y en los textos escolares. Las pocas referencias que existen sobre esta población se limitan a la etapa colonial esclavista y reproducen una representación estereotipada y esencialista de la población negra.

Nieves Méndez Olaya, en “Etnoeducación afroecuatoriana: propuesta para la construcción de la interculturalidad”, contextualiza los debates y procesos que nutrieron el camino de las reivindicaciones de la etnoeducación afroecuatoriana, hasta su instalación en la política educativa del Ministerio de Educación. También argumenta

que, si bien el Estado ha realizado algunos avances en políticas educativas interculturales, la Etnoeducación sigue postergada en la política educativa, por ende, no tiene incidencia en el Sistema Nacional de Educación.

El artículo “Racismo e exclusão dx autorxs negrxs e africanxs dos programas de disciplina de Antropologia da África” de **Ana Carolina de Oliveira Costa**, analiza la ausencia de escritores/as/ negros/as y también de docentes en las asignaturas sobre estudios africanos de tres programas de Posgrado en Antropología. Ana Carolina plantea, por un lado, que la diversidad racial y regional de los/as autores/as que componen los programas analizados está relacionada con la raza /color del docente que creó el programa y, por otro, que existe un ocultamiento de las obras producidas por intelectuales africanos/as y negros/as en estos programas.

Finalmente, queremos insistir en que hoy, más que nunca, es importante seguir avanzando en la inclusión de la historia negra/ afrodiásporica en los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños, para ayudar a desactivar el racismo estructural, la xenofobia, las desigualdades sociales y las opresiones múltiples que se han exacerbado en la región, producto de la avanzada conservadora y neoliberal en algunos países. A poco de cumplirse los veinte años de la Declaración de la Conferencia Internacional de Durban 2001, que tuvo tanta trascendencia para nuestra región, la desigualdad y la injusticia racial aún continúan en ascenso. Para los/as afrodescendientes son tiempos difíciles, ya que las desigualdades étnico-raciales se profundizan y erosionan la capacidad de agencia de nuestras poblaciones. Esto debe llamarnos, desde el campo intelectual y académico negro y antirracista, a reforzar nuestro compromiso a favor de la construcción de una sociedad igualitaria. Este libro está dedicado a todos/as los/as hijos/as de la diáspora africana; la Sexta Región de África como, desde décadas atrás, la nombró la Unión Africana. El libro queda en vuestras manos. Esperamos que disfruten su lectura.

Profa. Dra Anny Ocoró Loango. Profesora/Investigadora Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), Universidad Nacional de Tres de Febrero. Presidenta de la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (AINALC). (Org.).

Profa. Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro. Professora adjunta na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS). Directoria da Associação de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as e do Caribe (AINALC). (Org.).

CARTOGRAFIAS CURRICULARES DA DIÁSPORA AFRICANA NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: experiências, abrangência e desafios

Anny Ocoró Loango

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

APRESENTAÇÃO

“Todavía huelo la espuma del mar que me hicieron atravesar.

*La noche, no puedo
recordarla. Ni el mismo océano podría
recordarla.*

Pero no olvido el primer alcatraz que divisé.

Altas, las nubes, como inocentes testigos presenciales.

Acaso no he olvidado ni mi costa perdida, ni mi lengua ancestral

*Me dejaron aquí y aquí he vivido.
Y aquí volví a nacer”.*

Nancy Morejón

Na América Latina, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, a escola desempenhou um papel muito importante na consolidação de projetos nacionais. A partir dela se implementou a unificação de valores e ideologias que serviriam para moldar os imaginários hegemônicos das identidades nacionais. Um dos dispositivos de transmissão das ideologias nacionalistas foi o currículo escolar, através do qual se reforçou a ideia de nação e os valores promovidos pelos setores dominantes, enquanto silenciou a voz e a representação dignificadora de grupos menos favorecidos, como povos indígenas e afrodescendentes, mulheres, camponeses, entre outros setores subalternizados nestes relatos.

Os saberes escolares visavam consolidar as identidades nacionais, mantendo em subordinação a história e a cultura das populações indígenas e afrodescendentes. O currículo tem sido, em muitos casos,

um reflexo da exclusão, do racismo e da desigualdade de gênero, e tem contribuído para sustentar as desigualdades étnico-raciais nas sociedades latino-americanas. Isso não pode ser compreendido sem evidenciar o profundo racismo estrutural e epistêmico que está presente em nossas sociedades. Como se sabe, o racismo epistêmico subalterniza, inferioriza, oculta e torna invisíveis outros conhecimentos e saberes e, em muitos casos, os combatem com a intenção de aniquilá-los.

Nas últimas décadas, diferentes espaços curriculares de ensino médio e superior na América Latina e no Caribe incorporaram o conhecimento e a história dos afrodescendentes, abrindo novas possibilidades e horizontes para tornar visível a diáspora africana na educação, valorizar sua história e combater o racismo. Levando em conta essas transformações, o livro: “**Cartografias curriculares da diáspora africana na América Latina e no Caribe: experiências, abrangência e desafios**”, pretende produzir um balanço desses processos de visibilidade dos povos afrodescendentes nas políticas curriculares, analisando criticamente seu alcance, limites e desafios. Este livro é composto por dez capítulos nos quais são apresentados os casos de seis países da região: Argentina, Brasil, Cuba, Colômbia, Equador e México. Sob diferentes perspectivas e abordagens, os/as autores/as conseguem apresentar um balanço fundamentado e crítico, que oferece uma cartografia curricular da diáspora africana na América Latina e no Caribe.

Este livro conta com a contribuição de destacados/as pesquisadores/as afrodescendentes e também de aliados/as fundamentais na luta contra o racismo. A todos e todas, nosso mais profundo agradecimento. Também gostaríamos de manifestar nossos agradecimentos à Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN, à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à equipe organizadora do XI Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as - XI COPENE, cujo apoio foi fundamental para esta publicação.

O/A leitor/a encontrará neste livro uma bússola para percorrer as cartografias curriculares e educacionais da América Latina e do Caribe, a partir de uma perspectiva étnico-racial. Em linhas gerais, podemos dizer que, em países como Brasil e Colômbia, há uma maior

institucionalização de políticas educacionais que visam incluir a história dos povos afrodescendentes no currículo. Pelo contrário, na Argentina, Cuba e México o progresso é muito limitado. O Equador, embora tenha um histórico de discussões etnoeducacionais, não tem uma política integral de inclusão de conteúdos afro-diaspóricos no currículo escolar. Os avanços nesse sentido são recentes e não têm sido capazes de impactar o sistema educacional nacional. Faremos, então, uma breve apresentação deles, sabendo que o que podemos dizer é pouco frente à riqueza de cada um dos textos.

No artigo intitulado “A base nacional comum curricular brasileira e o silenciamento da diversidade”, **Maria José de Jesus Alves Cordeiro** e **Cíntia Santos Diallo** analisam o currículo, as políticas curriculares e como a diversidade nelas se manifesta, especialmente na Base Curricular Comum Nacional (BNCC). As autoras nos levam a refletir sobre a crescente onda de conservadorismo que tem atacado sistematicamente as políticas de diversidade, como a versão final do BNCC, em que a diversidade - como conteúdo curricular - se restringe a não mais que meia dúzia de temas que devem ser trabalhados no quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. Isso significa que há um silenciamento da diversidade.

“A Lei 10.639/03 e a Universidade: um olhar sobre o ensino afrobrasileiro nos cursos de história do Ceará - Brasil”, artigo de **Joselina da Silva** e **Adriano Ferreira de Paulo**, analisa como o ensino superior se adaptou às exigências da Lei 10.639/03. Este trabalho é resultado de um estudo realizado no Ceará, que envolve cursos de história em duas universidades públicas. Os/As autores/as observaram que há uma diferença entre o que está escrito nos Projetos Políticos e Pedagógicos dos cursos e a oferta curricular, bem como entre as realidades dos cursos oferecidos na capital e no interior do estado. Argumentam que é urgente uma adaptação efetiva dos Projetos Políticos e Pedagógicos de ambas instituições e um maior investimento em aulas voltadas para a formação multicultural no ensino de História.

O artigo de **Sheila Walker** “Revisiting “Tarzan in the classroom”. How “Educational” Media Mythologize Africa And Mis-Educate Americans”, traz à tona Tarzan, o personagem mítico de romances,

lendas, quadrinhos, contos e filmes, uma figura colonial que resumiu o que o mundo africano foi para os americanos. Sheila revisita esse texto produzido na década de 90, para reafirmar, com tristeza, que muito pouco mudou na educação que os americanos recebem sobre a África. Sem dúvida, a autora também oferece uma ferramenta conceitual muito útil para analisar a experiência da América Latina e do Caribe.

No artigo “De estero en estero: construcciones educativas de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano en medio del conflicto armado”, **Jorge Enrique García** analisa os processos acadêmicos, sociais, culturais e políticos que deram origem a um movimento intelectual e pedagógico do Pacífico Sul com ênfase especial nos territórios afronariñenses. O autor faz uma destacada contribuição para a valorização das experiências educacionais desenvolvidas a partir das comunidades negras do sudoeste da Colômbia, tornando visível uma tradição intelectual negra que pensou, décadas atrás, o sistema educacional nacional, e que criticou a escassa presença da história negra no mesmo. Com propósito semelhante, **José Antonio Caicedo** entra na visão de um dos mais prolíficos intelectuais negros que a Colômbia nos deu: o professor Manuel Zapata Olivella. No artigo intitulado: “Manuel Zapata Olivella sobre descolonización y cultura negra en el sistema educativo”, José Antonio faz um recorrido através da visão de Zapata Olivella sobre a educação e suas propostas em favor da inclusão da cultura negra nos currículos escolares, nos transportando para o que pensava um intelectual negro que viu desde cedo o papel da escola na construção dos projetos de identidade nacional, e nos mostrando sua luta incessante pela “antiga vontade de africanizar a escola colombiana”, como bem sintetiza o autor.

Anny Ocoró Loango, em seu artigo intitulado “Currículo y diáspora africana: una mirada a la inclusión de los/as afrodescendientes en la educación en Argentina”, analisa a irrupção dos afrodescendentes na agenda educacional do país, caracterizando a mudança intercultural empreendida em direção ao reconhecimento de esta população, assim como alguns de seus alcances na legislação nacional e na área curricular. Também examina a forma como essas conquistas

se materializaram e a relevância que adquirem em um país cujas políticas de branqueamento silenciaram e tornaram essas populações invisíveis.

Elia Avendaño Villafuerte, no artigo intitulado “Los pueblos afromexicanos: análisis jurídico de su inclusión constitucional y educativa”, faz um percurso bem documentado sobre os povos negros afro-mexicanos, que, como bem expõe a autora, “estão assentados no território do Estado Mexicano desde antes de sua formação como nação independente”. Ao mesmo tempo, mostra como as poucas conquistas em termos de inclusão e reconhecimento coletivo dessa população no país são recentes e não alcançam direitos específicos. Mostra também como, nos textos escolares, uma representação estereotipada e reducionista prevalece na história dessas populações.

“Silencios en la Historia. Apuntes sobre la (des) memoria y la ausencia en la educación en Cuba”, é o artigo com que **Lisset González Batista** nos remete ao sistema educacional cubano, cujos avanços na educação contrastam com as desigualdades vividas por sua população afrodescendente que, apesar de ser uma porcentagem representativa da sociedade, é sub-representada nos projetos curriculares e nos textos escolares. As poucas referências que existem sobre essa população limitam-se à fase da escravidão colonial e reproduzem uma representação estereotipada e essencialista da população negra.

Nieves Méndez Olaya, em “Etnoeducación afroecuatoriana: propuesta para la construcción de la interculturalidad”, contextualiza os debates e processos que nutriram a trajetória das reivindicações da etnoeducação afro-equatoriana, até sua instalação na política educacional do Ministério da Educação. Argumenta ainda que, embora o Estado tenha feito alguns avanços nas políticas educacionais interculturais, a Etnoeducação continua postergada na política educacional, portanto, não tem impacto no Sistema Nacional de Educação.

O artigo "Racismo e exclusão dx autorxs negrxs e africanxs dos programas de disciplina de Antropologia da África", de **Ana Carolina de Oliveira Costa**, analisa a ausência de escritores/as negros/as e também de professores/as nas disciplinas de estudos africanos de

três programas de Pós-Graduação em Antropologia. Ana Carolina argumenta, por um lado, que a diversidade racial e regional dos/as autores/as que compõem os programas analisados está relacionada à raça/cor do/a professor/a que criou o programa e, por outro, há uma ocultação de obras produzidas por intelectuais africanos/as e negros/as nesses programas.

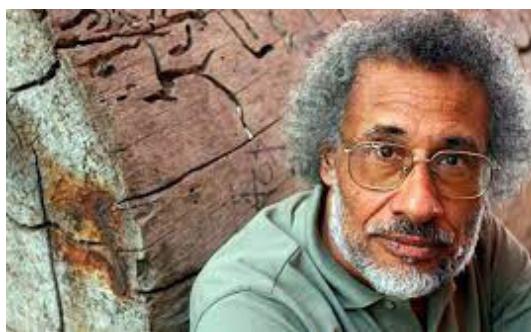
Finalmente, queremos insistir que hoje, mais do que nunca, é importante continuar avançando na inclusão da história negra/afrodiáspórica nos sistemas educacionais latino-americanos e caribenhos, para ajudar a desativar o racismo estrutural, a xenofobia, as desigualdades sociais e as opressões múltiplas que se agravaram na região, produto do avanço conservador e neoliberal de alguns países. Faltando poucos meses para o vigésimo aniversário da Declaração da Conferência Internacional de Durban de 2001, que foi tão importante para nossa região, a desigualdade e a injustiça racial ainda continuam. Estes são tempos difíceis para os/as afrodescendentes, pois as desigualdades étnico-raciais aprofundam e corroem a agência de nossas populações. Isso deve nos chamar, desde o campo intelectual e acadêmico negro e antirracista, a reforçar nosso compromisso em favor da construção de uma sociedade igualitária. Este livro é dedicado a todos/as os/as filhos/as da diáspora africana; a Sexta Região da África como, décadas atrás, assim batizou a União Africana. O livro continua em suas mãos. Esperamos que você aproveite a leitura.

Profa. Dra Anny Ocoró Loango. Profesora/Investigadora Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), Universidad Nacional de Tres de Febrero. Presidenta de la Asociación de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (AINALC). (Org.).

Profa. Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro. Professora adjunta na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS). Directoria da Associação de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as e do Caribe (AINALC). (Org.).

Encontrei minhas origens

*Encontrei minhas origens
em velhos arquivos
livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grilhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
cantos
em furiosos tambores
ritos
encontrei minhas origens na cor de minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontrei*



Autor: Oliveira Silveira

(1941-2009), poeta gaúcho, deu o exemplo de uma vida consagrada à promoção da consciência negra e ao combate sem tréguas contra o racismo, bem como à valorização da cultura negra e de suas realizações.

Fonte: www.geledes.org.br/oliveira-silveira-um-dos-idealizadores-do-20-de-novembro/

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR BRASILEIRA E O SILENCIAMENTO DA DIVERSIDADE

*Maria José de Jesus Alves Cordeiro
Cíntia Santos Diallo*

INTRODUÇÃO

Ao considerarmos o histórico político, social e educacional relativo às políticas públicas de currículo e diversidade nas duas últimas décadas, temos um panorama de avanços e conquistas, especialmente, quanto a diversidade étnico-racial, de gênero e sexualidade e no referente a pessoas com deficiências, embora para estas últimas, os avanços tenham sido maiores. Para entendermos melhor esses aspectos, se faz necessário discutir currículo, políticas curriculares, e como a diversidade está manifesta nestas, principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor a partir de 2018.

Na primeira parte do artigo buscamos compreender a ascensão do conceito de diversidade enquanto norteador de políticas públicas, assim temos como pressupostos, no âmbito internacional as orientações dos organismos internacionais, em especial a UNESCO, no plano nacional um cenário político mais atento e receptível as demandas das minorias, bem como o protagonismo dos movimentos sociais na sua capacidade de organização, reivindicação e sucesso na incorporação integral ou parcial de suas pautas às políticas públicas.

Historicamente, quando pensamos em educação, sempre nos remetemos a professores/as e alunos/as. O currículo vem em segundo ou terceiro lugar e só nos remetemos ao mesmo quando pensamos nos/as professores/as como mediadores/as, entre o programado e a prática. Entretanto, não podemos ignorar o currículo que de acordo com Sacristan e Gomez (1998) deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou fechadas,

em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para compreendê-lo e, principalmente, para elaborá-lo e implementá-lo de modo a transformar o ensino, é preciso refletir sobre grandes questões, dentre estas, a diversidade e a cultura como eixos norteadores das políticas públicas de educação, já que, a população brasileira é uma das mais diversas do planeta.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA DIVERSIDADE

A ascensão da diversidade enquanto conceito norteador de políticas públicas é recente, tem pouco menos que três décadas, sua origem está no aprofundamento das desigualdades econômicas, sociais e culturais geradas pela mundialização do capital. Potencializados, por um lado, pelos processos de racialização, discriminação, hierarquização, e subalternização, aos quais estão expostos os sujeitos que pertencem aos múltiplos grupos étnicos, raciais, de gênero e pessoas com deficiências. E, por outro, nas lutas empreendidas, por movimentos sociais que representam esses segmentos, os quais têm tensionado e exigido dos Estados reconhecimento e a inclusão de suas demandas específicas, nas políticas públicas sociais¹.

Ao traçar o histórico das políticas públicas voltadas para diversidade a partir da década de 1980 no Brasil, temos como pressupostos, no âmbito internacional as orientações dos organismos internacionais, em especial a UNESCO, no plano nacional um cenário político mais atento e receptível as demandas das minorias, bem como o protagonismo dos movimentos sociais na sua capacidade de organização, reivindicação e sucesso na incorporação integral ou parcial de suas pautas às políticas públicas.

De acordo com Gomes (2012) o conceito de diversidade envolve a construção histórica, social, cultural e política das diferenças, torna-se evidente nas relações de poder, as quais atribuem aos sujeitos condições de privilégios ou inferiorização, bem como está relacionada ao crescimento das desigualdades e da crise econômica, em escala planetária provocada pela globalização. Nesse sentido, pensar

políticas públicas para promoção da igualdade e reconhecimento da diferença, exige a articulação de alguns aspectos como:

a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação, o acirramento da pobreza e da desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso a educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdade e diversidade nas políticas públicas. (GOMES, p. 687, 2012).

O aprofundamento de conflitos étnicos, raciais, religiosos, econômicos e sociais, e paralelamente o desencadeamento de diversas estratégias de resistências à exploração capitalista, ao racismo, ao machismo, a xenofobia e ao fundamentalismo político e religioso, além dos processos de afirmação das identidades, observadas, sobretudo, em sociedades derivadas do colonialismo europeu. Despertaram a atenção dos organismos internacionais, para os efeitos da globalização, como promotora não apenas de desigualdades econômicas e tecnológicas, resultando assim na crescente intervenção de organismos internacionais em questões relativas à diversidade, no sentido de incorporar as especificidades dos diversos grupos sem, contudo, afetar o modelo de acumulação capitalista.

Em seus estudos Moisés (2002) aponta que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reconhece a diversidade cultural, em seus documentos oficiais desde a década de 1990. Segundo o autor no texto,

Nossa Diversidade Criadora, de 1995 a UNESCO, sugere uma nova relação do tema com os programas de desenvolvimento. Três anos depois em 1998, em seu Plano de Ação, incluiu a diversidade cultural como um condicionante do desenvolvimento e, em 2001, em sua Declaração Universal sobre o tema, considerou que o respeito à diversidade cultural não é só um direito, mas uma condição indispensável das políticas desenhadas para promover o “dialogo entre os povos” (MOISÉS, 2002, p. 42-46).

Tomamos como exemplo o Relatório elaborado pelo UNESCO, intitulado “Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural” (2009), o documento descreve e analisa os projetos de preservação da diversidade cultura, financiados pelo organismo e, conclui que os estudos produzidos nas décadas de 1980 e 1990, induziram a elaboração da Declaração Universal da Diversidade Cultural, que reconhece a diversidade cultural como “patrimônio comum da humanidade”. Assim, diversidade passa a ser tomada como elemento positivo na constituição das sociedades, na sua defesa e preservação, ou seja, um valor étnico, indissociável do respeito à dignidade humana.

Nesta perspectiva, o posicionamento da UNESCO em relação à diversidade pretende assegurar a todas as sociedades o direito inalienável de expressar suas respectivas culturas, por meio de diversas linguagens, sejam elas, midiáticas, multilingue, conhecimento científico ou tecnológico. O diálogo intercultural é o caminho apontado pelo organismo para superação das diferenças desencadeadoras de conflitos. O documento avalia que o (re) surgimento político de comunidades locais, grupos indígenas, grupos raciais, grupos vulneráveis e excluídos, de origem étnico-racial, idade, gênero, tem exigido das sociedades o reconhecimento das novas formas de diversidades, assim cada vez mais, a diversidade cultural tem ocupado espaço na agenda política de muitos países.

A Educação é no documento, reconhecida como espaço por excelência para a construção de “capacidades interculturais” que possibilitem o encontro de pessoas diferentes que reconheçam no outro a humanidade que veem em si mesmo. Ou, em outras palavras, um espaço de veiculação de uma educação intercultural alicerçada na própria cultura, cosmogonia, linguagens valores, visão de mundo, mas que é ao mesmo tempo, amistosa, aberta a compreensão de outras formas de viver, ser, sentir, produzir e estar no mundo, portanto, a educação não pode ser pautada em um currículo monocultural.

Os desafios que se colocam para a comunidade internacional, segundo o relatório, situam-se na condição de promover políticas públicas para a diversidade, voltadas para a superação do analfabetismo cultural, o equilíbrio entre universalismo e a diversidade, bem como a incorporação das novas formas de pluralismo, inspirados nas

agendas por reconhecimento das identidades múltiplas de indivíduos e grupos.

As discussões sobre relação entre políticas públicas e diversidade tem ocupado espaço cada vez maior no cenário internacional e nacional, em espaços acadêmicos e políticos, na medida em que são provocadas pelo intenso deslocamento populacional de africanos, asiáticos e latino- americanos que ao fugir das guerras, gravíssima crise econômica, fome, doenças, perseguições religiosas e étnico-raciais, buscam nos países centrais e emergentes melhores condições de vida, sem ter que abrir mão de suas diversidades culturais. Engrossam os debates, a luta pelo reconhecimento local da diversidade, seja ela linguística, étnica, religiosa ou racial, a fragilidade de algumas democracias, frente aos desafios de promover a igualdade, reconhecer a diferenças, garantir a sustentabilidade e questionar acumulação desenfreada de capital.

No caso brasileiro se colocam os limites das políticas públicas universais, para atender as especificidades dos indígenas, negros, quilombolas, pequenos agricultores, assentados, grupos LGBT², ciganos, ribeirinhos, seringueiros, sem-terra, sem teto, mulheres, imigrantes, refugiados e tantos outros grupos.

A professora Nilma Lino Gomes, no ajuda a compreender melhor o cenário de luta pelo direito a diversidade ao explicar que:

Os movimentos sociais emancipatórios e os coletivos sociais transformados em desiguais cada vez mais tomam consciência dos seus direitos não somente individuais, mas também coletivos. Compreendem que a exploração capitalista não se dá somente na fábrica, no mundo das ações e investimentos mas, também nos mais diversos espaço-tempo e setores da vida social e cultural. E com isso, realizam uma inflexão na sua forma de exigir e lutar por direitos. O direito à diversidade é um deles. (GOMES, 2017, p. 10)

Durante as décadas de 1980 e 1990 no esteio dos movimentos pela redemocratização cresceram e se consolidaram diversos movimentos sociais, entre os quais o movimento negro que passam a denunciar as práticas racistas, inclusive nos espaços educacionais, bem como a questionar o mito da democracia racial, a reprodução das desigualdades raciais e os entraves a mobilidade social do negro,

passando a exigir do estado políticas públicas de promoção da igualdade racial.

Quanto ao reconhecimento da diversidade, voltada para as políticas e programas de promoção da igualdade racial, Jaccoud (IN: THEODORO, JACCOUD, OSÓRIO, 2008), identifica entre os anos de 1980 e 2000, três gerações de iniciativas de intervenção estatal neste campo. A primeira geração de iniciativas de combate a desigualdade racial nasce durante o período de redemocratização, marca a reorganização do Movimento Negro, acompanhada da vitória da oposição em eleições locais, possibilitando a criação em vários estados e municípios de conselhos e órgãos de assessoria visando maior participação da população negra. O discurso de valorização da cultura negra ganha força, extrapola o espaço do movimento negro e dos terreiros e encontra eco nos espaços políticos e acadêmicos. O mesmo movimento de organização e luta tem início entre os indígenas.

A segunda geração de iniciativas foi caracterizada pela intensificação ao combate a discriminação, a Constituição Federal de 1988, em atendimento as demandas do Movimento Negro, classificou o racismo como crime inafiançável e imprescritível, no ano seguinte foi promulgada a lei Caó³, que definiu como crime de preconceito “as ações que dificultassem o acesso ou o atendimento em espaços públicos, comerciais e a empregos, em função da cor ou raça, determinando penas de reclusão” (JACCOUD: IN: THEODORO, JACCOUD, OSÓRIO, 2008, p. 143). Foram criadas também delegacias especializadas em crimes raciais, a primeira foi inaugurada no Rio de Janeiro em 1991.

Na década de 1990 teve início a terceira geração de iniciativas, cujo objetivo foi o combate a discriminação por meio de políticas públicas. São iniciados os debates sobre ações afirmativas e sobre o racismo institucional. Em 2003 é criada a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) o que criou condições para o fortalecimento de ações afirmativas e da construção de projetos mais estruturados de combate ao racismo, a discriminação e as desigualdades raciais. Deste período a pesquisadora Luciana Jaccoud destaca quatro ações desenvolvidas em âmbito federal:

1 Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI)

2 Ações afirmativas de promoção de acesso ao Ensino Superior

3 Ações de implementação da lei nº 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira,

4 Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos, do Ministério Público do Trabalho (MPT). (JACCOUD, IN: THEODORO, JACCOUD, OSÓRIO, 2008, p. 144-145)

Destacamos ainda a lei 11.645/2008 que alterou a lei 19.693/2003, acrescendo a palavra “indígena”. A diversidade ganha centralidade no cenário brasileiro enquanto norteadora da política pública, impulsionada pela pressão internacional para o cumprimento dos acordos assumidos internacionalmente de combate às desigualdades raciais, étnicas, de gênero e outras, e também por um contexto interno de intensas reivindicações.

Se, por um lado, o período de 1995-2002 foi marcado pela consolidação das discussões e articulações sobre políticas para combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo na esfera pública, por outro as ações, derivadas desse momento, foram fragmentadas, desordenadas e com baixa resolutividade. Entretanto, no período posterior, sobretudo, pós Durban⁴, foram estabelecidas parcerias entre movimentos sociais e governo para construção de um plano cujas metas contemplassem parte das reivindicações históricas destes movimentos, principalmente os movimentos de negros e de mulheres, o que gerou a partir de 2003 muitas expectativas em relação a uma reorganização institucional para elaboração de políticas públicas que contemplassem as questões de gênero, raça, sexualidade e outras.

O papel dos movimentos sociais e coletivos têm sido determinante no decorrer dos últimos 20 anos no tensionamento e na exigência para que o Estado brasileiro promovesse políticas públicas voltadas para a diversidade. Nesse cenário é importante destacar a luta para que o direito à diferença e o reconhecimento da diversidade, sejam partes inerentes do conjunto das políticas públicas, sejam elas universais ou específicas.

É preciso considerar, ainda, a particularidade do período compreendido entre os anos 2002 a 2016, no qual foi estimulada por parte do governo federal, “a participação social, por meio do exercício do direito ao voto ou participação nos conselhos com representação da sociedade civil e do governo, houve lugar para a escuta sensível a demandas históricas ainda não contempladas no campo das políticas.” (GOMES, 2017, p.14).

Assim como, graças ao financiamento público, intensificou-se realização de diversas conferências, nas esferas políticas e acadêmicas com temas específicos voltados para a diversidade, das quais se destacam: igualdade racial, mulheres, indígenas, direitos humanos, direitos da população LGBT, idosos, crianças e adolescentes, juventude, pessoas com deficiência.

Podemos considerar que, apesar das limitações impostas pelas condições intrínsecas ao estado capitalista, os entraves, as tensões, os debates e as reivindicações dos últimos anos, produziram no Estado brasileiro uma escuta e olhar sensível para a urgência na promoção de políticas públicas para a diversidade.

Nesta perspectiva os quadros abaixo apresentam planos, programas, leis, que fazem parte das políticas públicas implementadas pelo estado brasileiro para promoção do reconhecimento e respeito a diversidade, no período de 2003 a 2015.

Tabela 1 – Igualdade Racial⁵

2003	Lei 10.639/03 – altera a LDB 9394/96 e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio, Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004.
	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CINAPIR criado pela Lei 10.678 (23/05/2003), e regulamentado pelo Decreto 4.885 (20/11/2003), com alterações feitas pelo Decreto 6.509(16/07/2008).
	Decreto 4887/03 – regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
2004	Programa Brasil Quilombola – coordenado pela então Secretaria de Políticas de promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), objetivo de integrar ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades quilombolas no Brasil.
2005	Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR.

2007	Decreto 4887/03 – regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades quilombolas de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.				
2008	Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.				
2009	Lei n. 11.645/2008 - altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.				
2010	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR				
2011	Lei 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial.				
2012	Lei nº 12.711, de agosto de 2012 - cotas nas Universidades e nos Institutos Técnicos Federais – essa lei começou a ser implementada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano seguinte à sua aprovação.				
2013	Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.	Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola – Parecer CNE/CEB 16/2012 e Resolução CNE/ CEB 08/2012.	Plano Juventude Viva –, iniciativa que articula ações de onze Ministérios, de Governos Estaduais e Municipais para reduzir a vulnerabilidade de jovens negros a situações de violência física e simbólica.		
2014	Portaria Normativa MEC nº 21, de 28 de agosto de 2013, que no art. 2º institui o quesito raça/cor nos instrumentos de avaliação, coleta de dados do censo, bem como em ações e programas do Ministério da Educação	Decreto 8.136/2013 - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial - SINAPIR –, instituído pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). Tem como objetivo criar a sinergia entre governo federal, estadual, municipal e distrital na elaboração, fortalecimento e implementação de políticas de igualdade racial no Brasil.	Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR	Guia de Políticas Públicas para os povos ciganos – Brasil Cigano (2013). (É importante citar o guia pois este tinha o objetivo de construir o Plano Nacional de Políticas para os Povos Ciganos, cujas diretrizes foram planejadas ainda na SEPPIR durante a gestão da então presidente Dilma Rousseff).	A Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014 - reserva de vagas para candidatos(as) negros(as) em concursos públicos federais. Destina 20% das vagas para negros nos concursos para cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da Administração Federal Direta e Indireta (Essa lei foi aprovada como constitucional em 08/06/17, por unanimidade, pelo Supremo Tribunal Federal, em resposta a ação movida pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)).

2015	<p>Resolução 746/2015: estabelece o preenchimento obrigatório do campo cor ou raça em todas as contratações feitas por programas que foram financiados pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador, o que possibilitará a construção de programas específicos de equidade racial no mundo do trabalho.</p>
	<p>Criação da Reunião de Autoridades sobre os Direitos dos Afrodescendentes, no âmbito do Mercosul – RAFRO, em 2015. A criação da RAFRO era uma demanda da Comissão Permanente Discriminação, Racismo e Xenofobia da Reunião de Altas Autoridades em Direitos Humanos e Chancelarias (RAADH), coordenada no Brasil pela SEPPIR e tem importância internacional na construção de políticas de igualdade racial nos países do Mercosul.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Tabela 2 – Igualdade Gênero⁶

2006	<p>Lei nº 11.340/2006 – popularmente conhecida como Lei Maria da Penha – tornou-se o principal instrumento legal para coibir e punir a violência doméstica praticada contra mulheres no Brasil. Em 2012, foi considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a 3^a melhor lei do mundo no combate à violência doméstica, perdendo apenas para Espanha e Chile.</p>
2013	<p>Organização e humanização do atendimento às vítimas de violência sexual (Decreto n.º 7.958 de 13 de março de 2013; Portaria Interministerial nº 288 de 25 de março de 2015 (SPM/PR, MJ, MS); e a Norma Técnica de Atenção Humanizada às Pessoas em Situação de Violência Sexual com Registro de Informações e Coleta de Vestígios).</p>
	<p>2015 (SPM/PR, MJ, MS); e a Norma Técnica de Atenção Humanizada às Pessoas em Situação de Violência Sexual com Registro de Informações e Coleta de Vestígios).</p>
	<p>Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres.</p>
	<p>Pacto nacional pelo enfrentamento à violência contra as mulheres.</p>
2015	<p>Casa da Mulher Brasileira. Uma inovação no atendimento humanizado às mulheres. Integrando mesmos espaços e serviços especializados para os mais diversos tipos de Violência contra as mulheres: acolhimento e triagem; apoio psicossocial; delegacia; Juizado; Ministério Público, Defensoria Pública; promoção de autonomia econômica; cuidado das crianças – brinquedoteca; alojamento de passagem e central de transportes</p>
	<p>Ampliação da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180.</p>
	<p>Centros de Atendimento às Mulheres nas regiões de fronteira seca.</p>
	<p>Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)</p>
	<p>Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPM).</p>
	<p>Unidades Móveis (ônibus e barcos especialmente adaptados para atendimento das mulheres) .</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Tabela 3 – Outras políticas para diversidade⁷

2003	Estatuto do Idoso
2013	Estatuto para a juventude
2015	Estatuto da pessoa com deficiência
	Criação de conselhos e promoção de Conferências nacionais de Direitos Humanos, Pessoa com Deficiência, Criança e Adolescente, Idosos, LGBT

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019)

Em que se pesem os avanços, pouco mais de uma década de políticas públicas para diversidade não foram suficientes para superar o racismo estrutural brasileiro. Assim, a partir 2016 com o deslocamento político federal para o campo liberal, tem-se observado uma crescente onda de conservadorismo, que tem atacado sistematicamente as políticas para diversidade, ao propor o retorno das políticas universais, pautadas em um currículo monocultural, judaico-cristão e nas raízes eurocêntricas e estadunidenses da produção do conhecimento, por exemplo, a versão final da BNCC, na qual a diversidade, enquanto conteúdo curricular tem o seu lugar restringido à não mais que meia dúzia tópicos que deverão ser trabalhados no quarto e quinto ano das séries iniciais.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental que é analisada neste artigo, especialmente a parte que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), é um dos primeiros documentos oficiais local, que amordaça e silencia diversidade, na perspectiva da promoção da igualdade e do combate a todo e qualquer tipo de, discriminação, xenofobia e racismo.

Selecionamos três tópicos nos quais a diversidade é abordada: 1) As competências gerais da base comum curricular 2) Marcos legais que embasam a BNCC e 3) Base Nacional Comum Curricular e Currículo.

As competências gerais da base comum curricular, de acordo com o documento estão inter-relacionadas e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da educação, envolvendo construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidade e competência, sem perder de vista o proposto

pela LDB. Assim, das dez competências, três estão relacionadas a diversidade. O conhecimento histórico construído pela humanidade é reconhecido como elemento fundamental para a construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva” (competência 1, pag. 9). O mundo do trabalho, bem como preparação para atuar nele, na lógica estabelecida pelo capital, é um discurso recorrente no documento, desse modo, na competência 6, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais são tomadas como ferramentas para entender o mundo do trabalho, além de auxiliar nas escolhas de projetos de vidas individuais.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2017, p. 10)

A crítica que se coloca é: a valorização da diversidade de saberes, não deveria ter como propósito a construção de projetos coletivos e/ou o questionamento do mundo de trabalho que explora, expropria, homogeneíza, subalterna pessoas?

Ao propor o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e a cooperação, para fazer respeitar a si e ao outro, a competência 9, acaba por atenuar a tensões raciais, de gênero, homofóbicas, xenofóbicas e outras existentes em nossa sociedade, reduzindo o problema a uma simples “disposição a” aceitar o outro sem a lente do preconceito. Ignorando assim, que as múltiplas discriminações são manifestações complexas, que exigem um olhar cuidadoso, pautado por um currículo voltado para desconstruir crenças arraigadas em nossa sociedade a respeito da superioridade e da inferioridade em relação ao outro.

No tópico Marcos legais que embasam a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) são apresentadas com um documento importante para a construção da base nacional, principalmente no que se refere a inclusão e valorização das diferenças e diversidades culturais. Vale destacar que o reconhecimento da diversidade

enquanto competência a ser desenvolvida nas alunas e alunos é evocada para compreender o novo cenário mundial, que tem exigido cada vez mais proatividade “para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.” (BNCC, 2017, p. 11).

Quanto ao tópico Base Nacional Comum Curricular e Currículo, o documento positivamente, assegura a autonomia das escolas para incorporar temas que afetem a vida humana, entre os quais entendemos estar a diversidade, contudo tal posicionamento contribuir na desobrigação de uma postura mais definida da BNCC em relação as questões referentes a diversidade na educação.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2017, p.19- 20).

Ao examinar a BNCC para anos iniciais, em suas unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades alguns conceitos ou termos relacionados da diversidade não foram encontrados, entre os quais destacamos: “reconhecimento da diversidade

racial”, “igualdade racial”, “direito a diferença”, “discriminação”, “racismo”, “xenofobia”, “interculturalidade”, “populações marginalizadas”, “homossexualidade”, “pessoa com deficiência”, “promoção da igualdade”.

As habilidades propostas no documento que abarcam a diversidade são ínfimas e restritas ao 4º. e 5º., as quais reproduzimos abaixo

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (p. 201)

(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.(p. 375)

(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios. (p. 449)

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. (p. 409)

(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (p. 413)

A diversidade étnico-racial é reduzida a contribuições culturais originárias das três raças, nesse sentido as habilidades citadas acima, reforçam a ideia da convivência harmoniosa entre os diferentes grupos étnico-raciais existentes no Brasil. Sob o manto de que todos são brasileiros, os conflitos, direito a igualdade e a diferença, além dos mecanismos sutis de exclusão são mascarados, perpetuando-se assim o mito da democracia racial⁸.

CURRÍCULO E DIVERSIDADE: o silêncio que grita na BNCC

Na visão de Sacristán (2000) o currículo é uma seleção cultural e se configura como uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. É o contexto da prática ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. Além disso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.

Assim, tomamos como definição o que Sacristán afirma, ou seja, o currículo é um “Projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada”. (2000, p. 34).

Partindo do pressuposto que o currículo é a vida da escola incluindo o seu entorno, e as diversas redes de relações que perpassam o cotidiano da escola e de seus atores, importante considerarmos a história do currículo e as teorias que a sustentaram, dentre estas as pós-críticas que na atualidade fundamentam o currículo permeado pelas temáticas da diversidade.

As teorias de currículo tradicionais, críticas e pós-críticas podemos dizer que são um conjunto de representações, imagens, reflexões, signos que produzem e descrevem uma realidade sobre o que significa currículo e ainda, que é um campo de estudo que define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade (nesse caso, a realidade do que é “currículo”). Para tanto, precisamos revisitar brevemente a história do currículo, e trazer outras concepções que coadunam com o conceito de Sacristán. Para Moreira e Silva (1995) currículo é

(...) um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendentemente atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA e SILVA, 1995, p. 7 -8).

Apple (IN: MOREIRA, SILVA, 1995) discute e conceitua currículo como um conjunto de conhecimento que nunca será neutro, considerando que este é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção feita por algum grupo acerca do que vê como conhecimento legítimo, ou seja, currículo é ideologia , é poder e cultura, bem como organiza espaços e tempos necessários para a aprendizagem. Para Apple, o currículo sempre esteve presente nas discussões que abrangem classe, raça, etnia, gênero e outras do campo da diversidade. Por isso:

(...) é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente. (APPLE, 1995, p. 45).

Seguindo esta mesma teia de raciocínio, Young (apud: MOREIRA; SILVA, 1995) relata que o poder e a ideologia estão agregados ao conhecimento, pois quem está na posição de poder tentará definir o que é admitido como conhecimento, qual ou quais os conhecimentos devem estar acessíveis para determinados grupos, e quais relações serão definidas e aceitas nas mais variadas áreas de conhecimento e entre aqueles quais terão acesso a esses conhecimentos, tornando- os disponíveis. Portanto, demonstra como é relativo à acessibilidade ao conhecimento.

Parafraseando Santos (IN: CANDAU, 2002) o currículo está sendo fragmentado, e essa preocupação com um conhecimento fragmentado está cada vez mais presente, observação esta, que decorre já desde séculos atrás, com a introdução de novas disciplinas que não se comunicam entre si. Entretanto, vem se observando, ainda nas palavras de Santos (2002) que desde o início do século XX vem se apresentando um movimento voltado para a produção de um currículo científico.

Na década de 50, próximo à entrada da década de 60, levantaram-se bandeiras de culpabilidade, nas quais os americanos remeteram aos educadores este fardo por julgarem serem eles responsáveis pelas mazelas educacionais e, inserindo reformulação e investimentos na reforma curricular, como uma forma de redescoberta, investigações e um novo processo, avaliando por meio de estudos dos conteúdos correspondentes as diferentes disciplinas e suas estruturas escolares, que segundo Moreira e Silva (1995), aparentemente não contribuiu para a tão proclamada revolução pedagógica

Ainda, nas palavras de Moreira e Silva (1995, p. 16):

Ao final dos anos setenta novas tendências ajudavam a compor o campo do currículo, favorecendo a análise e a compreensão de outras questões. Não mais se supervalorizavam o planejamento, a implementação e o controle de currículos. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais. Não mais se incentivava a adoção de procedimentos “científicos” de avaliação. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho para se produzir conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações.

Nesta mesma época, os americanos estavam com problemas sociais, ocasionados pela guerra do Vietnã e se questionava sobre os valores tradicionais e a influência das instituições escolares neste campo, sendo amplamente criticadas. No período pós-guerra os discursos pedagógicos se modificaram, e o discurso da eficiência e produtividade retornou de forma ostensiva. Segundo Moreira e Silva (1995, p. 14):

Nesse momento, o discurso pedagógico resumiu-se às seguintes tendências: ideias humanistas que pregavam a liberdade na escola e ideias utópicas que sugeriam o fim das escolas. Representando diferentes versões do ideário liberal, nenhuma questionava mais profundamente a sociedade capitalista que se consolidara, nem o papel da escola na preservação dessa sociedade.

Ainda na década de setenta, ocorreram outros movimentos na sociedade americana com intuito de recontextualizar o currículo, e que resultaram em outras duas grandes correntes, a primeira fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, defendidas por Michael Apple e Henry Giroux e a segunda, por uma tradição humanista e hermenêutica, representada por Pinar. (MOREIRA; SILVA, 1995). De acordo com Santos (IN: CANDAU, 2002, p. 50) teve-se como consequência “a substituição da preocupação com o desenvolvimento curricular pelo interesse na compreensão do currículo”

Tem-se também na década de setenta, um movimento Francês, denominado “Nova Sociologia da Educação”, o qual visava estudar as mudanças no movimento escolar. Para Santos (IN: CANDAU, 2002, p. 50) a partir deste movimento, “[...] o campo do currículo é reconfigurado, passando a adotar vários quadros interpretativos, pela utilização de novos referenciais, vindos, sobretudo, de diferentes vertentes de áreas, como os estudos culturais e as teorias pós-estruturalistas”. Surge aqui o multiculturalismo, portanto, os estudos culturais. Em análise sobre as discussões e propostas curriculares, a autora em questão descreve que existe uma não definição na valorização entre currículos acadêmicos e os não-acadêmicos, estes estão sempre permeados por uma tensão não declarada. E, continua a autora citada, adentrando à década de noventa:

[...] a ideia de que a difusão, sobretudo dos meios de comunicação digitalizados estão levando ao desenvolvimento de novas capacidades mentais, cognitivas e afetivas. Também é criticado, hoje, o chamado modelo linear de currículo que prescreve uma trajetória de aprendizagem, a partir de uma ordenação dos conteúdos, em uma sequência que se define como a melhor.(2002, p.53)

Nesse pressuposto de mudanças, Goodson (2011) relata que o modo como se vê o currículo, nos remete a ideia de que podemos escolher os conteúdos do curso de estudo e, incorporar os diversos segmentos e sequências, permitindo uma variação de formas de ensino. Para tanto, é necessário observar que existem custos quando da aceitação da prescrição curricular, pois os modos estabelecidos estão intimamente ligados à relação de poder existente na atuação do/a professor/a. Para Goodson (2011, p. 68): “[...] para continuar a existir, no dia a dia, o poder dos mestres deve permanecer não mencionado e não registrado. Este é um dos preços da cumplicidade: poder e autonomia, para escolas e professores, dependem, no cotidiano, da aceitação contínua da mentira fundamental.”

Este conceito remete-se ao que autores classificam como currículo oculto e ou prescrito, pois,

o currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especificidades que o compõem. Parcelas do currículo em função de ciclos, etapas ou níveis educativos, marcam uma linha de progressão dentro de um mesmo tipo de conteúdos ou assinalando aspectos diversos que é necessário abordar consecutivamente num plano de estudos (SACRISTÁN, 2000, p. 113)

Para tanto, esclarece-se que o currículo oculto, é o que alunos/as estudam nas escolas, mas que não está incluído no planejamento e também nem mesmo no controle dos responsáveis pela escola (também o sistema), tais como os papéis sociais, sexuais, o relacionamento educado entre os colegas, professores e funcionários da escola, bem como sua relação e atitudes com a sociedade em que vive. (SANTOS, IN: CANDAU, 2002).

De modo geral, as disciplinas e suas estruturas, estão associadas com as crianças consideradas (mais) preparadas ou mesmos (mais) hábeis, considerando os currículos que colocam em superioridade à escrita em detrimento da comunicação oral, e as vezes o individualismo e mesmo a abstração e distanciamento da vida diária ou da experiência comum destes indivíduos.

A BNCC, a exemplo de outros pacotes educacionais que tivemos que “engolir” durante a história da educação brasileira, causa preocupações, especialmente quando verificamos que a participação e a interação de professores/as em relação ao pacote é mínima. Dessa maneira nos utilizamos de Apple para considerar que:

(...) Podemos esperar, ao nível da prática de sala de aula, que se tornará mais difícil para os professores obter em conjunto o controle sobre as decisões curriculares, por causa do seu isolamento crescente. Em resumo, se tudo está pré-determinado, não há mais nenhuma necessidade urgente de que haja interação entre os professores. Os professores tornam-se indivíduos sem vínculos, divorciados tanto de seus colegas quanto da matéria real de seu trabalho. (APPLE, 1988, p.162).

Desta forma, as experiências do dia a dia, seus conhecimentos práticos e sua cultura são essenciais, precisam ser valorizados e aproveitados nas práticas pedagógicas, bem como, as experiências pessoais e profissionais do/a professor/a, assim como a cultura escolar, suas práticas e funcionamento são questões que não podem ser ignoradas por quem pesquisa e estuda os processos educativos existente nas instituições.

Alvo de análises e críticas, o currículo sempre recebeu atenção diferenciada, pois se busca entender e organizá-lo de forma a atender aos vários setores educacionais. Porém, somente no início do século XX, este olhar se tornou de cunho científico, onde um número significativo de autores/educadores iniciou uma problematização referente as questões curriculares (MOREIRA; SILVA, 1995).

As escolas além de produzir “pessoas”, são também responsáveis pela disseminação de conhecimento, onde ampliam e são responsáveis por estes se tornarem legítimos frente aos recursos sociais, selecionando e demarcando as “classes sociais” (MOREIRA; SILVA, 1995). Para os autores devemos analisar os tipos de conhecimentos que as escolas por meio do currículo produzem quando selecionam determinados conteúdos considerando-os mais ou menos importantes.

Portanto, refletir sobre o currículo é uma necessidade e temática central na elaboração e reformulação dos projetos político-

pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, do mesmo modo que nas pesquisas, na teoria pedagógica e nos processos de formação inicial e permanente dos professores. Para guiar esse processo, segundo Gomes (2007 é preciso fazer alguns questionamentos que “hoje estão colocados pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente”, tais como: “que indagações o trato pedagógico da diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente, nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade” (p. 17).

O currículo e o ensino andam em conjunto, demarcados por duas tendências, os estudos e as práticas curriculares. Para Santos (IN: CANDAU, 2002) observa-se que para alguns autores, o currículo apresenta-se como um conjunto de conteúdos e, para outros autores, defendem que a ideia curricular é formada por um conjunto de experiências vividas na escola ou com a supervisão da escola. Mas, atualmente estas definições estão recebendo novos estudos no campo educacional, estão recebendo novos significados calcados nas concepções de cultura ou culturas, identidade, diversidade e inclusão.

Assim, de acordo com Gomes (2007) é importante que ao realizarmos qualquer discussão ou análise sobre currículo, procuremos identificar se a diversidade em suas diversas facetas é uma preocupação dos professores (as), de alguns grupos de profissionais dentro da escola, de gestores do sistema educacional ou se a diversidade já ocupa lugar de destaque no currículo e nas preocupações pedagógicas e, portanto, como ela está presente e qual o espaço que ocupa no cotidiano escolar

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo.

Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. (GOMES, 2007, p 18).

Portanto, tratar as questões de gênero, sexualidade, deficiências, raça, etnia e outras que perpassam a vida humana, seu desenvolvimento em todos os aspectos e suas relações sociais e afetivas em todos os espaços sociais e na escola, vai além do discurso de tolerância que se constata na maioria dos materiais didáticos, propostas curriculares e pedagógicas e práticas docentes e gestoras. Para mudar esse cenário e a história da educação centrada no eurocentrismo necessita-se de um novo currículo com novas práticas, uma nova cultura escolar, mas que verifica-se não ser o caso da BNCC, especialmente na parte referente aos anos iniciais do ensino fundamental.

A importância dos conteúdos, seus métodos e sua relação com a sociedade está diretamente vinculada ao sucesso do currículo nas instituições de ensino, por isso, o uso de modelos e métodos tradicionais na prática diária estão fadados ao fracasso. Há a necessidade de se encontrar ideologias compatíveis com as perspectivas emancipatórias. Todo o currículo está permeado por propostas políticas de forma direta ou implícita em seu texto, com o pretexto da inclusão de certos saberes, onde se inclui alguns e excluem outros.

Para Silva (1999, p. 11):

As políticas curriculares têm também outros efeitos. Elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros. Elas fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de léxico próprio, de um jargão, que não deve ser visto apenas como uma moda, mas como um mecanismo altamente eficiente de instituição e de constituição do “real” que supostamente lhe serve de referente. As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos [...]. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia).

O currículo é recheado por princípios gerais e adentra no operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica e, perpassa pelo planejamento e a ação, sempre acompanhado pelo que é prescrito e o que realmente acontece na sala de aula, não ação direta do/a professor/a, com suas experiências e ideologias.

O currículo jamais terá isenção de interesses, ele também jamais será um elemento inocente e neutro, já que o mesmo tem relações de poder e transmite a visão social particular e o interesse que o permeia, especialmente quando vem sob a forma de pacote governamental. Nesse sentido, Libanêo (IN: CANDAU, 2002, p. 26) cita Giroux para dizer que:

[...] é imperioso que se criem métodos de análise que não partam do pressuposto de que as experiências vividas podem ser automaticamente inferidas a partir de determinações estruturais. [...]. Uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que os alunos trazem à escola [...] começando por essas formas subjetivas, os educadores poderão desenvolver uma linguagem e u conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiem formas contraditórias de capital cultural.

Porém , não se deve ignorar que se as experiências dos/as alunos/ as são importantes, sua cultura deve ser considerada fundamental nas pedagógicas docentes. Libâneo (IN: CANDAU,2002, P.25) complementa que:

A cultura é vista como terreno de produção cultural e de política cultural. [...]. O currículo, nesse sentido, não tem a ver com a organização de matérias cujo conteúdo deve ser absorvido, mas a um terreno de luta e contestação, em que se criará e produzira cultura. [...]. Quando se pensa um currículo, é preciso começar captando as “significações” que estes sujeitos fazem de si mesmos e dos outros através da experiência compartilhada de vivências.

Desta forma, professores/as sairão sempre com ganhos quando se apoderam desse conhecimento prático do aluno e o aplica em sala de aula em conjunto com o proposto pelo currículo.

No entanto, analisar a BNCC pressupõe tecer olhares sobre a mesma na forma como se apresenta, mas também sobre os antecedentes

históricos que a constitui, os discursos, saberes e redes de poderes que subliminarmente a compõe, as intenções e concepções políticas e econômicas que estão subjacentes para além da escrita oficial, além dos conflitos e ideologias que a tensionam na prática.

Este olhar deve estar voltado para os currículos que buscam e priorizam a diversidade e também as diferentes formas de ensino e aprendizagem, utilizam dessas experiências para criarem um vínculo entre a realidade pessoal e a que consta nos currículos, tornando a compreensão de mundo onde alunos/as estão inseridos mais fácil, pois quando o/a professor/a trabalha neste contexto, por meio das vivências dos/as alunos/as, pode e deve promover uma educação dos sentidos destes/as, buscando valores adequados ao crescimento do homem e da mulher na sociedade onde vivem.

Portanto, é necessário também investir na formação desse/a professor/a principalmente considerando que não receberam em sua formação inicial, conhecimentos inerentes as temáticas que constituem o campo da diversidade e do currículo como seleção cultural. De acordo com Sacristán (2000, p. 193): “A formação, a cultura geral do/a professor/a, a interação que nele se estabelece entre o conhecimento de conteúdos e a diferenciação de aspectos relativos à sua estrutura com outros conhecimentos e valorizações pedagógicas serão as responsáveis pelo papel real de mediação que o/a professor/a tem no currículo.”

Por meio da formação continuada do/a professor/a pode-se levá-los/as a analisar e problematizar não apenas o currículo, os materiais que temos dentro e fora da instituição escolar, mas também a prática docente. Estas perspectivas podem se materializar em currículos aperfeiçoados, resultado da participação aberta de todos os seguimentos escolares, uma elaboração coletiva, com propostas pedagógicas coerentes com a realidade local, que não desrespeitam as normas existentes, contempla a valorização do profissional e seus/as alunos/as e a autonomia da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC expressa para o Ensino Fundamental, como deve ser a distribuição do tempo pedagógico, a organização das disciplinas de base nacional comum, bem como seus respectivos conteúdos. Apesar de afirmar em sua redação que está fundamentada em um vasto arcabouço legal e teórico dos quais podemos destacar: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 no que trata mais amiúde do currículo da educação básica (BRASIL, 1996); a Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, particularmente o Art. 58, que dispõe: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura: a Lei de Proteção”; os temas transversais e outras diretrizes nacionais para a educação no ensino fundamental como a educação do campo, a educação quilombola, a educação das relações étnico-raciais, ou seja, os princípios de um ensino promotor do respeito e que garante os direitos às diversidades, conforme evidencia diversos documentos já produzidos e em vigor pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2006; 2003; 2008a; 2008b); entre outros, tal ancoragem não é percebida ao longo da BNCC.

Portanto, a BNCC para os anos iniciais apesar de trazer em seu marco teórico e legal referência a diversidade, tal diálogo não é encontrado em suas unidades temáticas, objeto de conhecimento e habilidades. O pouco que se coloca em relação a diversidade está limitado a identificação e reconhecimento da formação cultural étnica-racial brasileiro. Revelando assim uma forte tendência a reproduzir e reforçar o Mito da Democracia Racial. Ficam de forma do campo curricular proposto as questões que afetam as mulheres, grupos LGBT, pessoas com deficiência, imigrantes e outros grupos.

O discurso de comprometimento com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, proposto pelo documento, é emudecido, na medida em que o tema diversidade, transita de um espaço periférico ao não-lugar na BNCC para os anos iniciais.

1 São ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando, a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HOFLING, 2001, p. 31)

2 Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros. Em uso desde os anos 1990, o termo é uma adaptação de LGB, que era utilizado para substituir o termo gay para se referir à comunidade LGBT no fim da década de 1980.

3 Lei 7.716 de 05 de janeiro de 1989, ficou conhecida como Caó em homenagem ao seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira. A lei define os crimes resultantes de preconceito racial. A legislação determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a sanção, a lei regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza.

4 Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU, na cidade de Durban, África do Sul, 2001.

5 GOMES, Nilma Lino. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jul. 2017. ISSN 2177-6342. Disponível em: . Acesso em: 15 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7>.

6 GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jul. 2017. ISSN 2177-6342. Disponível em: . Acesso em: 15 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7>.

7 GOMES, Nilma Lino. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, jul. 2017. ISSN 2177-6342. Disponível em: . Acesso em: 15 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7>.

8 Crença de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil. As desigualdades nas posições hierárquicas são resultantes de uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como negros e indígenas. (MUNANGA, 2008)

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre : Artes Médicas, 1988.

APPLE, Michael. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu.(Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica. 2017.

GOMES, N L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade** [en linea] 2012, 33 (Julio-Septiembre): [Acesso: 15 de fevereiro de 2019] Disponível em: ISSN 0101-7330 .

GOMES, Nilma Lino. Políticas Públicas para a Diversidade. **Sapere Aude**, Belo Horizonte,v.8,n.15,p.7-22,jul.2017.ISSN2177-6342.Disponívelem:.Acesso em: 15 fev. 2019. Doi:<https://doi.org/10.5752/P.2177-6342.2017v8n15p7>.

GOODSON, Ivor F. **Curriculum**: teoria e prática. 11.ed. Petropolis-RJ: Vozes, 2011.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001 . Disponível em . Acesso 15 Fev. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&, 2002.

MOISÉS, J. A. Diversidade cultural e desenvolvimento nas Américas. **Revista Palmares em Ação**. v. 1, n. 2, p. 40 – 55, 2002

MOREIRA, Antonio Flavo Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavo Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Curriculum, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Editora Vozes, 2008

ONU. Declaração e Plano de Ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed. São Paulo: Artmed, 2000 (reimp. 2008).

SACRISTÁN, J. G; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola, L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

UNESCO. **Relatório Mundial. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.** Direito Humano à Educação. Disponível em:<<http://www.dhescbrasil.org.br/index.php>>, 2009.

A LEI 10.639/03 E A UNIVERSIDADE: Um olhar sobre o ensino afro-brasileiro nos cursos de História do Ceará - Brasil

*Joselina da Silva
Adriano Ferreira de Paulo*

INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira em todos os níveis da educação é um tema que atravessa décadas em discussões e possibilidades de aplicação efetiva no Brasil dentro de seu sistema educacional. Sua institucionalização, através da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), busca oportunizar o “direito dos descendentes de africanos, assim como de todos os cidadãos brasileiros, à valorização de sua identidade étnico-histórico-cultural” (SILVA, 2005, p.156).

A citada lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, trouxe importante modificação para a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), também conhecida como lei 9.394/06, alterando alguns de seus artigos (26-A e 79-B), trazendo como obrigatório, para os níveis de ensino fundamental e médio, de instituições públicas e privadas, a inserção nos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História, estudos sobre História e Cultura africana e afro-brasileira, abrangendo temáticas como as lutas históricas da população negra no Brasil, suas culturas, contribuições intelectuais, participação na formação da sociedade nacional, contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, dentre outros.

Em nível estadual, a Secretaria de Educação do Ceará também se posicionou sobre o assunto, com a Resolução Nº 416/2006 que regulamenta o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas e dá outras providências, recomendando que as universidades incluíssem em seus currículos os assuntos que envolvem a lei 10.639/03.

Art. 1º – Às instituições de ensino, em todos os níveis e modalidades da educação básica e, em especial, às que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, incumbe adotar as normas contidas nesta Resolução para o cumprimento das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CEARÁ, 2006, p.2).

É válido informar ainda que no ano de 2008 aconteceu uma nova modificação na LDB, onde a lei 10.639/03, passou a ser reconhecida como lei 11.645/08, e trouxe como novidade o acréscimo em seus termos referente à etnia indígena, com as mesmas considerações da negra. Entretanto, neste artigo enfocaremos como referencial a legislação de 2003, visto o olhar para questões de cunho raciais aqui em destaque.

Apesar de ser uma lei que completou 15 anos em 2018, os parâmetros estabelecidos pela 10.639/03, são negligenciados em várias instituições de ensino pelo Brasil, tanto públicas como privadas, prejudicando a constituição de um ensino mais aberto à diversidade cultural que nos forma. Estas negligências apresentam-se nas três esferas de ensino: fundamental, médio e superior, sendo que nossa escritura terá a atenção voltada para este último nível, especificamente no curso de Licenciatura em História, uma vez que este componente curricular, junto a Educação Artística e Literatura, estão na vanguarda para disseminar estudos sobre a valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira. Assim sendo, havendo uma intimidade desde sua formação inicial com as temáticas que envolvem a lei 10.639/03, os professores terão maior suporte para desenvolver os temas em seu ambiente de trabalho, apresentando capital cultural básico para o trato com diversas questões que envolvem estas temáticas.

Nesta pesquisa, enfocaremos considerações sobre a formação de professores nos Cursos de Licenciatura em História a partir dos componentes curriculares referentes à Didática do Ensino Superior, buscando uma perspectiva para a aplicação da Lei nº 10.639/03, compreendendo que as discussões que podem ser desenvolvidas vão além da sala de aula, tangenciando ressignificações políticas e sociais, tanto para alunos, professores e a comunidade escolar.

Ao redimensionar a importância da população negra e sua cultura na formação do povo brasileiro, será feito um resgate de contexto multicultural, mexendo nas posições das outras etnias fixadas ao longo da História, pois “Não se trata apenas de trazer para dentro da escola um novo componente curricular, mas uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos, e também de silenciamentos” (ALBERTI, 2013, p.59).

Quando lemos na modificação feita à LDB o termo “obrigatório”, entendemos que após 15 anos de sua implementação, que ocorreu em janeiro de 2018, seria possível perceber um certo amadurecimento dos processos iniciados em 2003, principalmente no tocante à formação de professores, especificamente nesta análise, aqueles dedicados ao ensino de História. Neste entendimento, nestapesquisaobservaremos a incorporação da lei 10.639/03 nos cursos de Licenciatura Plena em História de duas grandes universidades públicas do Ceará: a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Além dessa observação, pretendemos ainda contribuir com apontamentos pertinentes para os componentes curriculares referentes às teorias de Didática no Ensino Superior, no sentido de gerar possibilidades de envolvimento de temas afro-brasileiras na formação dos historiadores.

Diante do exposto, este trabalho está dividido em três partes: na primeira, trataremos sobre a descrição metodológica da pesquisa, em seguida verificaremos os Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) da UECE e da UFC, dos cursos de Licenciatura em História, a fim de verificarmos as considerações para a formação destes professores em consonância com a lei 10.639/03, e, por fim, discorreremos sobre contribuições para os componentes curriculares em torno dos temas de Didática no Ensino Superior conectando temas históricos e afro-brasileiros.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa buscamos trazer informações não limitadas a dados quantitativos, buscando compreender as subjetividades dos sujeitos envolvidos nesta investigação, sendo adequada a utilização da pesquisa de caráter qualitativo. Este tipo de pesquisa se destaca por ser aquela que “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (CÓRDOVA; SILVEIRA, p.31).

Quanto à sua aplicação, a pesquisa qualitativa é compreendida também como um apuro de sensibilidades. Existe ainda o entendimento de que ela se comporta como um prolongamento do pesquisador, que insere suas subjetividades analíticas para alcançar uma compreensão verídica do objeto pesquisado.

Os procedimentos metodológicos estão centrados em análises bibliográficas e documentais, onde nas primeiras o enfoque está na aplicação da lei 10.639/03 e em conceitos sobre didática do ensino superior, com autores como Alberti (2013), Candau (2000), Fischer (2009), Martins (2011), Parriras (2017), Saviani (2003). O uso da bibliografia contribui na produção científica do discurso aqui apresentado, fundindo variadas concepções, como pode ser verificado que:

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica, uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente (LIMA e MIOTO, 2007, p.44).

Sobre a parte documental, o foco está em fontes primárias digitalizadas como: as leis 10.639/2003, 11.645/2008, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena(CNE/CP) nº 03/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), a Resolução No. 416/2006 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (2006) e ainda os Projetos Político e Pedagógicos (PPP), como também as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em História das universidades públicas destacadas.

Ao fazermos a junção das fontes bibliográficas e documentais, temos uma configuração de estratégias para a escrita deste trabalho utilizadas por historiadores, o que nos interessa até mesmo pelo foco nos componentes curriculares analisados, onde “montar, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual a História se vale, para atingir os sentidos partilhados homens de um tempo ao outro” (PESAVENTO, 2008, p.65).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação de professores de História e a lei 10.639/03 no ensino superior

Para a análise da relação entre a formação dos futuros professores de História da UECE e da UFC com os temas abordados pela lei 10.639/03, analisamos os PPPs e as Grades Curriculares propostas para cada curso, ensejando identificar como os formandos estão sendo constituídos em seu capital cultural sobre as questões dos afrodescendentes ao longo dos anos.

Iniciando pela Universidade Estadual do Ceará, verificamos que o PPP em vigência é um documento unificado entre todos os Cursos de Licenciatura Plena em História desta universidade, denominado como Projeto Político Pedagógico - Curso de Licenciatura em História. Ele é constituído da agregação dos campuses da cidade de Fortaleza, capital do estado do Ceará, identificado com o próprio nome da universidade, UECE, e ainda por dois campi no interior do estado, sendo o primeiro deles o campus da região do Sertão Central do Ceará, denominado de Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC)¹ e ainda pelo campus da cidade de Limoeiro do Norte, reconhecido como Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM)². O PPP analisado é datado de 2006, sendo estruturado desde o ano de 2001 com reuniões entre

profissionais dos três campus da UECE. Observando sua descrição dos componentes curriculares propostos para os quatro anos e meio de duração dos cursos (campus da capital) e de quatro anos (campus do interior), a única referência que ele possui sobre África ou temas correlatos está disposta na componente curricular sobre História Contemporânea III.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA III (DO PÓS-1945 AO TEMPO PRESENTE) (Pré-requisito História Contemporânea II)

Experiências socialistas no século XX; Socialdemocracia e stalinismo; Descolonização na África e Ásia; Arte e cultura no pós-guerra; Crise capitalista dos anos 70; Estado, sociedade e trabalho pós-1970; O colapso do socialismo no Leste europeu e na URSS; Estado Nacional e nacionalismo no século XX; Oriente e Orientalismo no século XX; A questão dos Bálcãs e as guerras imperiais na década de 90; A nova dinâmica Mundial no pós-guerra fria (UECE, 2006, p.33).

Sabemos que os estudos sobre História Contemporânea não abarcam a contento o que pede a lei 10.639/03, visto haver um conjunto de estudos a serem explorados, havendo a necessidade de mais especificidades para serem dedicadas às africanidades pedidas. A elaboração desta fonte chama atenção por ter sido criada entre os anos de 2001 e 2006, ou seja, passando pela instituição da lei e seu desdobramento nas Diretrizes Curriculares 01/2004, que estabelecem no § 1º que “As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004, p.1).

No componente chamado Didática do Ensino de História, apesar de nada constar sobre os temas propostos em 2003 para as questões afro, existe, com certo esforço dos professores designados, a possibilidade de algumas inserções de metodologias para serem estudadas as africanidades na formação dos professores de História caso haja algum engajamento do professor responsável. O detalhamento registrado no PPP descreve que:

Didática do Ensino de História: arte e técnica. O conhecimento histórico e os procedimentos didáticos do ensino de história. Pressupostos da constituição da Didática do Ensino de História. Proposições sócio-históricas e pedagógicas do Ensino de História. Histórico das finalidades formativas do ensino de história. Parâmetros teórico-metodológicos e pedagógicos da organização curricular de História. A didática na formação do profissional de História (UECE, 2006, p.29).

Como pode ser observado, o que fica descrito como ementa para a componente curricular dificulta a possibilidade direta para que haja a presença da lei 10.639/03 na formação dos discentes da UECE, deixando apenas brechas para algum possível interesse, considerando ainda a variável de que o professor seja engajado nesta causa. Porém, como poderia “surgir” o interesse, tanto em professores como alunos, sem o estímulo a conteúdos que remetam a debates afro-referenciados?

Sobre a análise das grades curriculares dos cursos, é possível perceber que acontece uma divisão de interesses sobre os conteúdos em torno da lei 10.639/03 que vai além dos textos do PPP. A grade curricular do Curso de História do campus Fortaleza, fluxo de 2016.2, não possui nenhum componente curricular que envolva a referida lei, colocando este curso à margem das diretrizes curriculares e o tornando credor, em conteúdo, das grades dos dois campi do interior do estado. No caso da FAFIDAM, grade curricular fluxo 2013.1, temos a componente de código LM122 História da Cultura Afro-Brasileira, de caráter optativo. Por fim, a grade de fluxo 2016.2 da FECLESC, registra quatro componentes distintas, todas também de caráter optativo, com seus respectivos códigos: QX 979 História da África I (terceiro semestre); QD 016 História da África 2 (oitavo semestre); QD 012 História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (oitavo semestre); e por fim o código QD 013 História Indígena (semestre em aberto).

Se compararmos os cursos de História da capital e do interior, veremos pela descrição em tela, um compromisso dos campi do interior tem com a preocupação de estarem dentro da legislatura educacional vigente, chegando a demonstrações de grande engajamento nesta causa como é o caso da FECLESC. Apesar de todas as componentes curriculares que se relacionam com a lei 10.639/03 e com a lei 11,645/08, tanto de

Limoeiro do Norte, como do Sertão Central serem optativas, podemos contar como grande avanço e diferencial no capital cultural dos futuros historiadores em sala de aula.

No caso da UFC, o PPP de Licenciatura em História em vigência é de agosto de 2010, e apresenta conformidade com a lei instituída, sendo observado que os componentes curriculares de História Contemporânea II e História da África inserem dentro do curso referências à proposta da lei 10.639/03 como pode ser observado:

H1005 - HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA II - O mundo da expansão colonialista europeia e norte-americana e dos novos impérios coloniais. As grandes migrações. Movimentos e organizações dos trabalhadores. O Primeiro Conflito Mundial. Revoluções na Rússia e processos revolucionários internacionais. Crise do capitalismo no período entreguerras. Movimentos e Estados autoritários e totalitários. O Segundo Conflito Mundial. O mundo durante o bipolarismo e o conflito ideológico. Descolonização e revoluções na África e na Ásia. Crise do mundo socialista. Unificação da Europa e multietnicidade. Conflitos nacionais e étnicos. A questão do meio-ambiente. Mudanças culturais do fim do séc. XIX à era da mídia e da informática. O mundo durante a nova globalização do capitalismo.

H1004 - HISTÓRIA DA ÁFRICA

Fontes, metodologias e fundamentos para o estudo da história da África; a África pré-colonial; a diversidade étnica; a expansão islâmica; os principais reinos da África ocidental na véspera e durante a expansão marítima europeia; a inserção africana no mercado mundial do século XVI; os séculos do tráfico negreiro; o Atlântico Negro; o imperialismo e a partilha da África no século XIX. (UFC, 2010, p.24).

Se considerarmos a grade curricular mais recente, fluxo de 2013.1, veremos que mais um componente curricular foi agregado, o HI 0139, que discorre sobre História da África na Contemporaneidade (sexto semestre), de caráter optativo. O curso apresenta ainda uma atividade de extensão voltada para a questão da população africana e afrodescendente, a Mostra Internacional de Cinema Africano, atividade desenvolvida pelo professor Franck Pierre Gilbert Ribard, em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

O interesse da UFC em abordar a lei 10.639/03 em seu curso de História, desde componentes curriculares até atividades de extensão e parcerias com outras instituições, reforça a possibilidade de múltiplos recursos que os formandos possam ter para desenvolverem o tema em suas construções intelectuais, ressignificando a imagem da cultura africana e afro-brasileira, assim como orientam as Diretrizes Curriculares 03/04:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: - se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; - promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; - sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um (BRASIL, 2004, p.11).

Apesar de divergências entre ter ou não disciplinas que explorem questões africanas e afrodescendentes, serem ou não obrigatórias e, ainda, atividades de extensão na formação dos historiadores das duas maiores instituições públicas de ensino superior do estado do Ceará, uma componente curricular se faz presente em todos os campuses: Didática do Ensino de História. Nestes estudos, em alguns de seus conceitos centrais, o professor pode encontrar uma abertura, de modo transversal, para considerar os temas afro com reflexões profícuas.

As abordagens de didática, em alinhamento com a lei 10.639/03, podem trazer benefícios aos discentes de Licenciatura em História em seus futuros trabalhos em sala de aula, principalmente com enfoques multiculturais, possibilitando que o professor venha a ser aquele que deve “ressaltar a legitimidade de um trabalho

pedagógico que busca valorizar a diversidade sociocultural brasileira e desenvolver estratégias variadas de enfrentamento de desigualdade historicamente perpetuadas em nossa sociedade” (SANTOS, 2013, p.83).

Na sequência, discorreremos sobre as contribuições que o ensino de Didática no Ensino Superior de História pode contribuir para a formação de seus profissionais conectados com a valorização da História e cultura afro-brasileira.

CONTRIBUIÇÕES DIDÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR: história e africanidades

Observando o PPP de ambas universidades, os componentes curriculares destinados à Didática do Ensino de História se constituem de temas que permitem a inserção do manejo com os interesses da lei 10.639/03, por isso, faremos nossas contribuições para didáticas no ensino superior a partir delas. Para nossas proposições, destacaremos um item dentro dos conteúdos a serem abordados nos componentes sobre didática de cada instituição, a partir do entendimento que através deles é possível o enlace com os estudos afro. Primeiro, dentro do item Proposições sócio-históricas e pedagógicas do Ensino de História, para as aulas de Didática do Ensino de História: arte e técnica, na UECE, e sem seguida nos estudos que discorrem sobre Multiculturalismo e políticas educacionais de ação afirmativa, para o ensino de Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação na UFC.

PROPOSIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E PEDAGÓGICAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

Nossa contribuição para a Didática do Ensino de História da UECE, ocorrerá com a sugestão de dois temas: primeiro, a identificação do modelo pedagógico que melhor abarca a legislação aqui explicitada, e em seguida a necessidade de intervenção do professor para as temáticas de relações étnico-raciais na escola.

Inicialmente, é necessário que o estudante de História identifique que os estudos da História e cultura afro-brasileira, nos parâmetros da lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares que lhe fundamentam, se enquadram numa pedagogia progressista, do tipo histórico-crítica, pois esta é a que responde à necessidade de encontrar, dentro da educação, alternativas de resistência à pedagogia dominante, possibilitando o desenvolvimento de análises críticas da educação (SAVIANI, 2003, p.133).

Esta identificação é importante, pois possibilita ao futuro professor de História compreender que as intenções da lei 10.639/03 também tencionam rasurar os discursos que colocam a cultura afro-brasileira em segundo plano na formação do Brasil, retirando-lhe toda a carga de influências sociais e econômicas e deixando-lhe ao sabor de folclorizações estigmatizadas, como o canto e dança e manifestações tidas como exóticas, a exemplo de suas manifestações religiosas. Uma vez rasuradas as certezas, o aluno é colocado diante de questionamentos, dúvidas, para a constituição de um novo conhecimento. O importante é as dúvidas, as perguntas que vão levar à sistematização que deram origem ao conhecimento. O que mais se destaca numa pedagogia progressista é o aluno, é entender a origem do conhecimento e a pertinência dele para a profissão e para a sociedade.

Tomando como auxílio essas dúvidas, para penetrar em temas histórico-culturais afrodescendentes, o professor adepto pedagogia histórico-crítica alia-se à lei 10.639/03 ao buscar “promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível” (MARTINS, 2011, p.54).

Em detalhamento aos assuntos que devem ser postos em prática na sala de aula, o professor de História tem seu ponto chave no ensino fundamental, nas aulas de 7º. Ano, quando são apresentados os temas que fazem transição da Idade Média para a Idade Moderna, iniciando as grandes navegações, a chegada dos portugueses no Novo Mundo e a chegada dos africanos em terras brasileiras, ressignificando o que foi a participação deste povo na formação do país, atendendo de modo satisfatório as Diretrizes Curriculares 03/04:

Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 03/2004, p.17).

Na sequência de nossas proposições, vemos a necessidade de intervenção do professor na realidade que circunda a escola. Dentre os critérios de uma pedagogia progressista, o educador observa e se insere na realidade em que vai participar, não cabendo mais a figura do profissional dotado de conhecimento que vai inserir na mente dos alunos “a verdade”, principalmente em temas sobre relações raciais nas escolas.

Rejeita-se a concepção tradicionalmente aceita que entende ensinar como “transmitir conhecimento”, ou que comprehende conhecimento como algo acabado, produto definitivamente pronto, esperando apenas ser transmitido de alguém que “sabe” para quem “não sabe” (FISCHER, 2009, p.312).

A constituição de uma nova ideia sobre o negro e a valorização de sua cultura na sociedade, com questionamentos e reflexões dos próprios alunos, mediante experiências e debates pode ser de grande utilidade para a inserção do professor na realidade de alunos concretos. O debate, inclusive, passa por temas intrínsecos à temática da lei 10.639/03, porém não explicitado em sua redação, que são as relações de raça e racismo na sociedade e principalmente dentro da escola, tornando-se assuntos inescapáveis ao professor que lança-se-á nesta temática, fugindo da super exposição tradicional de temas em suas aulas e abrindo-se para aulas mais participativas. Assim, se o professor não abrir o olho para a realidade em que ele está inserido, ele pode se tornar um robô, sendo aquele professor que já está programado, o qual só repete, repete, e torna a aula monótona para todos.

A possibilidade de uma discussão sobre desigualdade social brasileira é prevista no Plano Nacional de aplicação das Diretrizes Curriculares sobre Valorização Multicultural, quando destaca que a escola deve “Contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas, participativas e interdisciplinares, que possibilitem ao educando o entendimento de nossa estrutura social desigual” (MEC, 2009, p.52).

MULTICULTURALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Tendo em vista o avanço no atendimento à lei 10.639/03 na UFC, como detalhado anteriormente, nossa contribuição para a Didática do Ensino de História nesta instituição será feita observando dois pontos: o tipo de multiculturalismo a ser abordado no currículo de ensino, e ainda, observações sobre o planejamento na abordagem de temas histórico-culturais afro-brasileiros, uma vez observadas as pautas deste componente curricular como descrito no PPP do curso.

ESTUDOS SÓCIO-HISTÓRICOS E CULTURAIS DA EDUCAÇÃO: Conceitos fundamentais à Sociologia, História e Antropologia para a compreensão da relação entre Educação e Sociedade. A interdisciplinaridade do pensamento pedagógico. Multiculturalismo e políticas educacionais de ação afirmativa (UFC, 2010, p.30).

Tomando por base os estudos de Vera Maria Candau sobre relativismo e universalismo na estruturação de currículos de ensino, evidenciamos que entre as complexidades apresentadas pela autora, o universalismo aberto, tolerante e inter-multicultural, abrange as contribuições que se pretende nas possibilidades temáticas aqui apresentadas. Ainda que os argumentos da autora sejam anteriores à instituição da lei 10.639/03, vemos em sua tessitura teórica o vislumbre das ações afirmativas que viriam em poucos anos na educação modificando a LDB.

(...) as posições mais universalistas e aquelas mais sensíveis à problemática da diversidade cultural se têm explicitado claramente. Convém também salientar que, pela primeira vez em nosso país, uma proposta curricular de caráter nacional inclui, neste caso na categoria de "tema transversal", a temática da diversidade cultural (CANDAU, 2000, p.80)

Neste sentido intercultural, o professor deve buscar possibilidades de entendimento onde culturas diferentes possam conviver, interagir e estabelecer um diálogo respeitoso que preze pela diversidade das suas manifestações, principalmente, para fins desta escritura, as afro-brasileiras. Também, é primordial que professores se debrucem sobre questões centrais das relações raciais na educação, não cabendo fragilidade ao lidar com estas questões, principalmente pelo avanço da quantidade de alunos e alunas negras ingressando nas universidades, a partir de ações afirmativas, que trazem, consigo "uma outra corporeidade acompanhada de uma produção de outras experiências e significados" (GOMES, 2017, p.115).

É importante destacar que, para uma organização didática na abordagem de temas histórico-culturais afro-brasileiros então, é fundamental que os objetivos - tanto o geral quanto os específicos a serem definidos - possam obter como resultados "atitudes, convicções e valores que se deve desenvolver em relação ao relacionamento humano, à realidade social (atitude científica, consciência crítica, responsabilidade, solidariedade, etc.)", de acordo com Parreira (2017). Desta forma, a escola possibilita ser o lugar de resgate de uma memória coletiva, local, ancestral, para negros e não negros, conforme Munanga (2005), onde a identificação de um pertencimento racial colabora em desfazer mentalidades de preconceito racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, entendemos que se faz necessário um aprofundamento maior por parte dos/as professores/as, em formação e mesmo os responsáveis por disciplinas em nível superior, nas causas que envolvem a Lei nº 10.639/2003, a fim de que se tornarem agentes no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em favor de ações afirmativas multiculturais, sendo a comunidade escolar a maior beneficiada.

Nas partes em que estruturamos este artigo, o/a professor/a de História aparece como elemento importante para que se consiga êxito ante as propostas de trabalho com a citada lei e seus documentos acessórios de implementação, seja no conhecimento sobre a lei 10.639/03 ou nas didáticas de ensino a serem utilizadas em sala de aula. Isto nos leva a refletir se há realmente formação condizente, nos cursos de Licenciatura em História para ser promovida uma prática eficaz e cada vez mais abrangente.

Pudemos constatar que nas duas grandes universidades cearenses analisadas, UFC e UECE, ainda persiste a necessidade de adequação do Curso de Licenciatura em História da UECE, em seu campus de Fortaleza, mesmo havendo exemplos plausíveis de adequação da grade curricular na formação de historiadores, como os casos da FECLESC E FAFIDAM à legislação vigente sobre ações afirmativas para os afrodescendentes brasileiros, visando uma formação de professores com maiores significações multiculturais, despertando em seus alunos o interesse e valorização das multiformes composições étnicas da História do Brasil.

Ainda há muito a ser feito sobre a aplicação de fato da Lei nº 10.639/03 no ensino superior para a área de História, porém, ainda com os entraves da não existência específica de componentes curriculares específicos, o estudo de Didática do Ensino Superior apresenta possibilidades de interesses temáticos que podem atuar neste favorecimento, resgatando e abrindo possibilidades de aplicação.

Por fim, para que essas possibilidades sejam concretas, se faz necessária a dedicação do/a professor/a de História, tanto o/a formador/a, como quem está em formação, ultrapassando

pensamentos de que docentes da "causa negra" têm a vanguarda, a responsabilidade exclusiva em estudo e atualizações mais recentes que tocam os desdobramentos da lei 10.639/03. O envolvimento deve partir de todas as pessoas, negras ou não, na constituição de uma memória coletiva sem entraves racistas.

1 Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC foi criada em 1976, sendo resultado de lutas e mobilização da sociedade quixadense e do Sertão Central. Em 1983, passou a fazer parte da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que implantou os cursos de Pedagogia, Ciências e História. Em 1988 esses cursos foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, ficando como cerne desta instituição a formação de profissionais da educação. Disponível em:< <http://www.uece.br/feclesc/index.php/historico- da-feclesc>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

2 A Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) foi criada em 19 de agosto de 1966, através da Lei n. 8.557. Foi estruturada como Autarquia Estadual em janeiro de 1967, pela da Lei nº. 8.716 e possuía autonomia administrativa, financeira, pedagógica e disciplinar, comum a outras instituições de ensino superior à época, no Ceará, como a Faculdade de Filosofia do Ceará, a Escola de Administração e a Escola de Veterinária do Ceará. Disponível em:< http://www.uece.br/fafidam/index.php?option=com_content&view=article&id=90454&Itemid=11&cssfile=principal.css>. Acesso em: 22 abr. 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secadi, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secadi, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2008.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. **Revista Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, ano XXI, no. 73, p.79-83, dez 2000.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Conselho Estadual de Educação. **Resolução No. 406/2005**. – Fortaleza, 18 de outubro de 2005. Disponível em <http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0406-2005.pdf>. Acessado em 06 jun.2017.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. Unidade II - A Pesquisa Científica. **Métodos de pesquisa**. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. UAB/UFRGS - Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. Prática Docência no Ensino Superior: questões e alternativas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 311-315, set./dez. 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na constituição do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. spe. P.37-45, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão(org.). **Pedagogia histórico crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo nas escolas**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARRIRAS, Celita. **Objetivos educacionais: sua importância para a ação pedagógica**. Disponível em:< <http://www.geocities.com/celitaparreiras/>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro- brasileira: dilemas e desafios da recepção à lei 10.639/03. In: PEREIRA, Amilcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2013.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 8^a ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo nas escolas**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação- Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.

UECE. Universidade Estadual do Ceará. Centro de Humanidades Curso de História. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em História.** FECLESC/UECE. 2006.

UFC. Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades Curso de História. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História-MODALIDADE LICENCIATURA,** 2010.

UFC. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Plano de Aula: Didática do Ensino Superior, 2017.

REVISITING “TARZAN IN THE CLASSROOM: How ‘Educational’ Media Mythologize Africa And Mis-Educate Americans”¹

Sheila S. Walker

Who is Tarzan? And what is he doing in a classroom? “Tarzan, King of the Jungle” is the colonial fantasy figure of comic book and film fame who taught much of the world about Africa. Born in Africa to European parents who died when he was an infant, he was rescued and reared by apes. Tarzan grew up to demonstrate his white superiority over hoards of African “natives” in their own land through decades of adventure films. The image of Tarzan is an excellent metaphor for characterizing how “educational” media have mis-educated Americans about Africa, and by extension about people of African descent, and how they have also mis-educated African Descendants about ourselves.

I did this research on “educational” films about Africa and people of African descent in the 1980s and 1990s in the United States, so almost four decades ago in the 20th century. The results should now be obsolete.

But the worldview the films promoted remains at the beginning of the third decade of the 21st century. Whereas the films originally viewed are surely no longer used, the kind of intellectual foundation they helped create continues to influence U.S. attitudes and behaviors toward Africa and, by extension, toward people of African descent.

Although the films viewed were not used in Latin America, a comparative perspective on Pan-American realities suggests that similar portrayals of Africans and Afrodescendants have been conveyed in various ways throughout the Americas with similar results. The kinds of 20th century images analyzed here remain present in 21st century mis-perceptions of Africa, often in up-dated, more sophisticated, renditions, which can be even more insidious.

In November 2018 in São Paulo, Brazil, I joined a group of Brazilian secondary school students as museum educator Danielle Almeida, also a singer and a researcher of “forgotten”

Hispanophone Afrodescendent female singers, introduced them to the extraordinary Museu AfroBrasil.

The Brazilian adolescents' "knowledge" and impressions of Africa, which were similar to what I would have expected in the U.S., inspired me to revisit my decades-old research. My purpose was not to update the work, but rather to see how representative it remained. I suspected that I knew the answer in advance.

Danielle began by showing the students four photographs—a city with skyscrapers, a snow-capped mountain, a forest, and a savannah—and asking where they were in the world. The students located the city in Brazil or the United States, the snow-capped mountain in Alaska or Greenland, the forest in Brazil's Amazon, and the savannah in Africa. Danielle's intention was to demonstrate both the diversity of Africa and the stereotyped ways in which the students viewed the continent. The city was Nairobi, capital of Kenya, and the snow-capped mountain was Mount Kilimanjaro in Tanzania, Africa's highest peak. The forest was in Cameroon and the savannah in Angola. I suspect that adolescents, and adults, in much of the world, might have made similar guesses adjusted for their own geographies.

A 1979 conference on "Images of Africa: New Directions in Media" organized by the African Studies Center at Michigan State University, was characterized by scholarly outrage at the fact that not only commercial media, but also the "educational" media used in U.S. compulsory schooling, portrayed overwhelmingly inaccurate, unrepresentative, stereotyped, and demeaning views of African life.

Marylee Wiley, commenting on films from major educational media producers and distributors . . . said,

African societies are typified as backward and static . . . The implicit assumption . . . is the superiority of the cultures of the industrialized people. There is no evidence in any of the films . . . that we have much to learn from African peoples. We may learn about them but they advance only by learning from us. This is a very dangerous attitude to develop in students who will be leaders in this society in the coming years" (1979: 7).

Joseph Adjaye noted that media on Africa tended to be characterized by over-generalizations such as,

"Africans live in villages," ignoring the millions of Africans who live in towns and cities, some centuries older than the United States. They also manifested a fascination with issues that could be portrayed as sensational and bizarre, often presenting Africa as a "land of barbarous natives whose major pastime is to dance half naked to drum music" (1979).

Another common generalization that Adjaye cited was that, "Africa is hot and humid," whereas many areas of the continent are cool and/or dry (1979). In recent years, drought-prone African regions have been overemphasized by the media, giving an uninformed public the impression that famine and starvation are representative of the continent, thus creating yet another, albeit contradictory, distressing stereotype of Africa.

A Greater Voice for Africa in the Schools, a 1990 Rockefeller Foundation report that referred back to a 1967 Carnegie Corporation study, Informing Americans About Africa, drew the conclusion that, "Little has changed in more than twenty years as Africa remains the most neglected world area in the school curriculum." Both reports cited media representations of Africa and Africans as major contributors to this situation (Rich 1990; Jacqz 1967).

At the Images of Africa conference, Evelyn Jones Rich, who later chaired the 1990 Rockefeller group, said,

"Twenty years after Africa was recognized as a serious educational topic . . . there are at most two dozen examples of audio-visual materials . . . [that] present a realistic image of Africa and its people . . . "[S]eeing is better than being told," and media regarding Africa have enabled the viewer to see and hear a great deal of the continent. Yet the results . . . most often are reinforced negative images of Africa, which focus on the sensational, laud the modern to the disadvantage of the traditional, and underline the idea that western culture is both desirable and superior" (1979: 1).

A Greater Voice for Africa in the Schools, noting that new scholarship about Africa has not permeated school curricula, discussed the implications of continued miseducation about Africa for the education of Americans.

"When Africa is included in the curriculum, in many cases what is taught reinforces stereotypes. The teachers approach Africa with Western values and a history of American and Western racism . . ." (Rich 1990: 11).

"Myths and misapprehensions, distortions, sheer neglect, and covert racism . . . continue to prevail in our schools. . . These issues particularly plague the study of Africa, a continent of diverse and dynamic peoples, many of whose descendants have been major forces in the growth and definition of our own democracy and in the African diaspora throughout the world" (Rich 1990: 4-5).

According to anthropologist Paul Bohannon:

"Africa has, for generations now, been viewed through a web of myth so pervasive and so glib that understanding it becomes a two-fold task: the task of clarifying the myth and the separate task of examining whatever reality has been hidden behind it . . . Only if the myth is stripped away can the reality of Africa emerge" (1974: 1).

And according to A Greater Voice for Africa in the Schools:

"Teaching and learning about Africa takes place against a background which views the continent and its people as inferior and underdeveloped. Inadequate and distorted curricula tend to focus on the exotic, the sensational and the negative . . . Most white (and many black) Americans continue to feel superior to Africans and people of African descent . . . A widely used text in high schools, Records of Mankind (Roehm and Buskem, 1970), stated categorically that 'most of the Negroes in Africa may be classified as barbarians'" (Rich 1990: 9).

In Africa on Film: Myth and Reality, Richard Maynard discussed what he characterized as, "the deeply ingrained mythology which clouds any objective understanding of African culture" (Maynard 1974, 13).

The question immediately arises as to why myths concerning Africa were created in the first place. Why did Europeans and Euro-

Americans feel the need to develop distorted versions and visions of African realities?

Maynard contended that the best known example of this well-established tradition was the Tarzan imagery created from the imagination of U.S. author Edgar Rice Burroughs. Although Burroughs never went to Africa, his books and the films based on them have constituted the major source of information about Africa for many people (Maynard 1974).

Why, one may ask, does U.S. media continue to perpetuate such myths and distortions in up-dated versions when accurate realities could be portrayed instead? Why is the U.S. public in general, and why are U.S. school children in particular, still consistently and systematically misinformed about Africa?

According to Bohannon:

"The . . . myth . . . is that Africa was "savage." The myth began in the seventeenth and eighteenth centuries when savages became a philosophical necessity for the emergence of Europe. Savages, both depraved and noble, explained historical as well as psychic problems . . ." (Bohannon 1974: 4).

As Europeans began enslaving Africans by the millions at the beginning of the 16th century to do the work of developing the new societies of the Americas, and then in the latter part of the 19th century colonized African people on their home continent, they developed complex justifications for their actions.

According to Maynard:

"In order to rationalize their brutal exploitation, the Europeans began to develop pseudoscientific explanations for their "innate" superiority over conquered Black Africans. Thus, in the sixteenth, seventeenth, and eighteenth centuries, a detailed philosophy of racism was written to justify the conquest of Africa" (1974: 13).

Such philosophy was further evolved in the 19th and 20th centuries to justify the continued oppression and exploitation of Africans and people of African descent.

This European "scientific racism" was buttressed by the parallel creation of the popular mythology of African "savages" on the "dark

continent." These myths of Africa were created, popularized, and perpetuated through racist scholarship and popular literature, and in the twentieth century were more efficiently propagated through motion pictures.

Africa on Film includes excerpts from novels, screenplays, film reviews, and screen advertising that, "demonstrate the vast propaganda American society has witnessed during the past fifty years about Africa as a 'savage' place in need of conquest, colonization, and Christianity" (Maynard 1974: vi).

When it was proposed at the Images of Africa conference that participants lodge a formal complaint with film and television producers and distributors about the continued projection of Tarzan films, many conferees thought such a protest would be anachronistic in an era in which most of Africa was composed of independent nations. Yet two new Tarzan films were released in the five years following the conference, and Tarzan films are still shown on streaming sources such as Amazon in a continuation of America's consistent cinematic denigration of Africans, and by extension of people of African descent.

A man who grew up in Dakar, the sophisticated capitol of Senegal in West Africa, and who had never been out of the city, told me that as a child he had enjoyed the adventure-filled Tarzan films that were also distributed in Africa. Because his urban lifestyle in no way resembled the jungle images he saw on the screen, he thought they represented some other distant continent.

Arriving in the United States as a student, he was shocked to find that Americans associated him with the only images they had of Africa, and applied to him the worldview and assumptions of the Tarzan films he had enjoyed. He concluded that they considered him a representative of a lesser form of human life. Africans from other parts of the continent have shared similar stories.

Why, in view of the amount of accurate information available, do filmmakers continue to create, and other people continue to distribute, show, and watch such distorted portrayals of Africa as both commercial entertainment and as tools of compulsory education?

Maynard asks:

What has caused this dangerous mythology to persist in spite of the overwhelming evidence which disproves it? And he responds that, "The study of Africa as a multi-ethnic, culturally rich continent is well under way. And yet, that portrait of a monolithic jungle and savage "dark continent" still persists. The implications of this misconception reflect the fundamental crisis in American race relations. As long as this erroneous concept lingers, dominant white attitudes toward African Americans as inferiors can be rationalized. How can any race of people whose ancestors were spear-toting savages be considered equal?" (1974: vi)

Nigerian scholar Oladipo Onipede makes a similar statement about commercial media.

"The effect of Hollywood's holy war against Africa is most pronounced on the average American black man. Like the rest of the public, he is an American, and most of his information on Africa comes from the mass media available to him. Furthermore, because the American black man constitutes a minority—a persecuted one indeed—his immediate reaction is to divest himself of any traits associated with symbols of the "savage African" (Onipede 1974: 72–83).

The Images of Africa conference, and reading such authors, inspired me to undertake an analysis of films on Africa found in a major urban school district with a multiethnic, predominantly middle and upper-middle class African American population, in the progressive state of California. My intention was to test the findings of the conference presenters in a state and school district that prided themselves on their sensitivity to issues of ethnic pluralism and cultural diversity

Because the school district was located in a cosmopolitan area in close proximity to major universities with numerous faculty Africanists and extensive resources on Africa, I anticipated that the film collection on Africa would reflect a higher level of accuracy than would collections of places with fewer accessible resources and less awareness of and stated appreciation for cultural diversity. The images held by that school district, however, proved disappointingly comparable to those discussed by previous researchers.

I also viewed the few films on the Caribbean and areas of South America with significant Afrodescendent populations to ascertain the relationship between portrayals of Africa and of Africa's human and cultural extensions in the Americas. My findings corroborated those of Bohannon, Maynard, Patterson and Onipede.

My 1990s re-examinations of films in the original and other school districts revealed no significant changes. Although some people in the U.S. population have become more informed about Africa, they represent a minuscule number and their learning has occurred in spite of, rather than because of, U.S. compulsory schooling.

Given 21st century advances in media technology, I assume that the films I viewed are no longer used, so will not list them. It is, however, obvious that such images have laid the foundations of the worldviews of people who have become today's regular citizens as well as media producers and distributors and educators who continue to believe and perpetuate such problematic perspectives.

Out-dated images of Africa have morphed into new negative imagery—of strange diseases such as the Ebola epidemic that ravaged parts of three nations and was absent from more than fifty. And civil wars and genocides made possible with weapons manufactured in Western nations that, by promoting chaos on the continent, continue to benefit from its abundant natural resources.

My inescapable conclusion after viewing the films was that in spite of the numerous published works providing detailed critiques of film images of Africans and peoples of African ancestry, and in spite of the accessibility of knowledgeable experts and abundant library resources, the visual holdings on Africa and people of African descent in the presumably progressive school district were, with few exceptions, inaccurate, misleading, and pejorative. Almost all the films on Africa exhibited the worst well-documented stereotypes. What they best reflected was the magnitude of Euro-American misrepresentations of Africa and Africans, and by extension, of people of African descent.

As a result of such media portrayals, coupled with a more generalized U.S. ignorance of world geography, flagrant misrepresentations, such as "Africa is a country," continue to abound in the worldview

of a U.S. public whose "knowledge" was forged by such images. This particular misperception is especially striking given that Africa is more than three times the size of the United States and is composed of more than fifty nations.

Africa is the most genetically and culturally diverse continent, with more than a thousand ethnic cultures and languages, in addition to having terrains from deserts to snow-capped mountains to the world's longest river. Such overgeneralization is like visiting New York City or Boise, Idaho, and forming an impression of the United States. Americans have no idea of the absurdity of thinking that Africans share a similar phenotype, eat the same foods, or live in similar physical environments.

When I was working as an escort-interpreter with Africans invited to the U.S. by the Department of State, and speaking with them in French, my compatriots complimented me with amazing frequency for speaking "African" so well, or asked me, "How do you say that in African?" The Africans were shocked that Americans thought there was a language called "African," and were surprised that they didn't recognize French.

An American businessman responded with annoyance to an African judge who told him he was from Senegal with, "No, that's your village. What country are you from? Are you from Africa?" Such a perspective is the direct result of the school-certified ignorance that contributes to the perpetuation of negative stereotypes.

Life in Africa was presented in the films as materially difficult, and traditional lifestyles were negatively contrasted with the westernized lifestyles of a small minority. In one film the traditional lifestyle was spoken of as "the bondage of the past," and was contrasted unfavorably with "dreams of tomorrow."

Colonization and its sequels were presented as unmitigatedly positive for Africans. Some Africans, as a result of European influences, were said to have given up their "primitive" lifestyles. No allusion was made to how many Africans fought valiantly against European invaders to preserve their indigenous lifestyles, before being defeated by the brutality of European military force, which is now portrayed as cultural superiority.

Nor was mention made of the fact that many well-educated, cosmopolitan Africans choose to maintain many of their indigenous values and behaviors, adapting to them elements of European culture that they have chosen to accept, while rejecting others as inferior to their own—especially values and behaviors concerning human social interactions.

In spite of the atrocities committed by Europeans and Euro-Americans toward Africans during the centuries of the transatlantic commerce in the lives of the more than 12 million African human beings enslaved in the Americas that is trivialized by the term “trans-Atlantic slave trade;” in spite of the European colonial conquest of a continent weakened and destabilized by the centuries of enslavement of its peoples; and in spite of continued neo-colonial exploitation by Europe and the United States (and now also other countries), whites were portrayed in a positive light for what they did for and gave to Africa without reference to what they did to and continue to do to Africa, or to what they have gotten from and continue to get from Africa.

There was no discussion of the systematic and systemic impoverishment of Africa, no mention of How Europe Underdeveloped Africa, as Walter Rodney (1974) said, by the brain drain and transfer of African knowledge and technology to develop the Americas that characterized the transatlantic commerce in enslaved people. There was no allusion to how European post-slavery colonization of the continent further enriched Europe as it further impoverished Africa. And no indication of the present European, American and other neo-colonial exploitation of the continent in various guises. The few films on areas of the Americas with significant Afrodescendent populations displayed misrepresentations consistent with those about Africa. Most films on the Caribbean presented superficial views of this varied group of islands and conveyed the message that, "life is miserable if you're not a white tourist." Most films on Hispanophone South America failed to acknowledge the existence of their Afrodescendent populations.

For Brazil, where beginning with the 2000 census, people of African descent have been officially acknowledged as the majority

of the population, Afro-Brazilians were portrayed as exemplars of urban poverty, in spite of their being the source of what the world knows as Brazilian popular culture. One film said that some Brazilians had "traces of Indian or Negro ancestry"—a strange statement that must have referred to the white Brazilian minority, because the majority shows visible phenotypic evidence of their African and/or Indigenous ancestry in their skin color, facial features, and hair type.

An excellent example of the effectiveness of U.S. mis-education about African descendants in the Americas is that when former President George W. Bush traveled to Brazil in 2005, so in the first decade of the 21st century, he expressed surprise to President Fernando Henrique Cardoso to see that there were Afro-Brazilians—in the nation with the largest population of African ancestry in the Americas, more than twice that of the United States, and the second largest Black population in the world after Nigeria!

The only specific commentary on the more than 100 million Afro-Brazilians was a film worth citing because of its marvelously provocative title, "Brazil: The Vanishing Negro." The film asked if Brazil had solved the racial problems existing in the United States, and answered affirmatively—although interviewees of visible African ancestry talked about their experiences of racism. The message was that the way to create a racial democracy was to "whiten" the Brazilian population by systematically breeding out African physical traits—a process that obviously failed.

Papers presented at the Images of Africa conference highlighted "the persistent idea of Euro-American superiority to 'uncivilized Africans,'" and the prejudicial terminology used in describing African life. In spite of the fact that Africa has been for more than half a century a continent of mostly independent nations, and although Africans have been international actors including heads of state of more than fifty nations and representatives in global institutions like the United Nations, portrayals of this reality were almost totally absent from the images of the continent.

The language of most films was overloaded with Eurocentric terms such as "primitive" and "tribe." Whereas nothing is inherently wrong with either word, the problem arises when

they are applied, with invidious connotations, to Africa. Words that when used in another context are innocent and devoid of judgement, invariably carry demeaning undertones when used to describe Africa. Language usage remains an important issue in the continuing miseducation of Americans about Africa.

Some terms are reserved almost exclusively for Africans and other people of color. The perfectly innocuous term "native," meaning someone originally from a particular place, has a derogatory connotation when applied to Africans, evoking images of scantily clad spear-throwers consistently outwitted in their own environment by the lone white man familiar to Tarzan fans.

This American image of "the African native" is a cinematic creation difficult to find in real life. It ignores the fashionably suited or traditionally dressed business men and sophisticated professional women "natives" who live and work in Africa's cosmopolitan cities. A staple of print media, as in "X, a native of Africa," the term inextricably links heads of state, diplomats, and affluent professionals with the invidious Tarzan images the word evokes in the American mind.

In this distorted mind-set, indigenous medical practitioners, some of whose successful healing techniques continue to be studied by European, American and other medical researchers, are called "witch doctors." And the infrequent tropical rain forests of a continent that includes grasslands, dry steppes, and deserts, are imagined as "steamy jungles."

Language bias is consistently displayed in U.S. news reports that describe as "tribal bloodshed" intra-African hostilities that elsewhere would be termed "ethnic conflict" or "struggles for regional hegemony." And leaders of African rebellions are called "warlords."

The word "tribe" simply designates a group of people who acknowledge a common identity. When describing non-African societies, terms such as "ethnic group," "people," and "nation" are used. There are more members of the Yoruba "tribe," for example, than of many European "nations." The Yoruba people have a longer urban tradition and more sophisticated millennial art forms than most Europeans, in addition to having a highly developed

monarchical tradition with the attendant social complexity. So if one speaks of the Yoruba tribe, one should also speak of the French and British tribes. Or the Yoruba and other African ethnic groups should be referred to as nations or peoples like European groups. The article "If It's Africa, This Must Be A Tribe" rewords news reports from Europe with terms usually reserved for Africa (1990: 13).

Several films began with stereotypically garbed "natives" in animal skins and feathers dancing to drums, sometimes performing daily activities to drum rhythms—as if Africans played drums all day while farming, cooking and performing other tasks. The impression was also given that Africa had no instruments other than drums, ignoring the variety of brass, woodwind, and plucked and bowed string instruments, among others, of the continent's diverse societies.

Whereas percussion instruments are indeed common, and are fundamental to the complex polyrhythms of most African musical styles, different regions and peoples have their own forms and usages, little indication of which was suggested by the generic drum rhythms of the films.

Would not a selection from internationally known Nigerian contemporary music be more appropriate than generic drumming for a film focusing on modern Nigeria? The film "West Africa: Two Life Styles" stood out as exceptional simply for its use of contemporary Ivoirian music in a film about contemporary Ivory Coast.

The selection of visual imagery in many films reinforced, and in some cases made unnecessary, Eurocentric narrations. One film showed nude adults, an image guaranteed to shock school children. Such a view also portrayed the antithesis of reality.

Many Africans wear garments that cover more of their bodies than do most Americans who are not protecting themselves from cold weather. Some Africans, in fact, first see public near-nudity on beaches in their countries to which sun-seeking white women flock to go topless, offending African sensibilities.

The choice of the visual images shown, out of all those that could have been selected, makes a statement as to what kinds of view of people's lives filmmakers have chosen to portray based on their

own interests, perspectives, and biases, rather than on any kind of "objective" reality. Portrayals of any lifestyle are arbitrary and can create different impressions depending upon criteria selected.

The question arises as to how the systematic inculcation of such negative images of peoples of Africa and their descendants in the Americas influences attitudes of others toward them? The derogatory misconceptions contained in these films foster attitudes conducive to the formulation and perpetuation of systemic xenophobia, the fear or hatred of people perceived as different or foreign. They help create attitudes of entrenched ethnocentrism on the part of Euro-American children.

Baber and Gay, in "Black Studies for White Students—a Critical Need," said:

Although the United States is a culturally diverse and ethnically pluralistic society, most whites live in isolation from anything other than transient and superficial contacts with black Americans. When opportunities occur for whites to interact with blacks, the results are frequently disastrous. Either whites do not know what to do or how to behave, are uncomfortable and intimidated or, even worse, employ racially stereotypic attitudes and values. Unless whites learn to know and understand the black experience, and appreciate how their lives are affected by its presence and influence in American history, life, and culture, they will continue to . . . ignore, minimize, or deny the human worth of black Americans (1987: 26).

Lindsay Patterson noted that the message that Hollywood films give to the world is the Euro-American doctrine that, "to be white is an infinitely more desirable human state than any other," in spite of the fact that "two-thirds of the earth is populated by people with pigmented faces" (1974: 76). This "white is best" message comes through loudly and with persistent clarity in the "educational" films considered here.

Given the overwhelming evidence provided by the films examined, it is impossible to avoid the conclusion that conveying such a message with such consistency must be a deliberate intention of the U.S. educational system. A deliberate way of portraying how Africans and African Descendants are to be understood, and are to be treated, in the context of "the American way of life."

Also, given that the creation of the modern Americas was predicated on the genocide of the original inhabitants of the hemisphere due to European diseases and brutal treatment, and the enslavement of the millions of Africans who were forced to construct the foundations of the new societies, such a conclusion should not come as a surprise. These “educational” films are intended to help maintain a social structure based on these original dynamics of flagrant inequality.

Given such a reality, it is essential to ask what chance African American school children have of acquiring positive, or even neutral, as opposed to negative, impressions of their own ethnic heritage, and hence of themselves and their role in U.S. and global society?

African Americans have been deeply affected by the barrage of negative images of Africans, the contemporary representatives of their own ancestral heritage, propagated by both commercial and educational media. The absence of positive collective and individual images remains a both devastating and correctable source of many African American problems.

“African Americans have been alternately taught that they either have no heritage, or that their ancestors were primitive tree-dwellers with no culture. The wide-spread myth that the Negro American has no past other than slavery and savagery has constituted one of the most tragic—and unnecessary—stumbling blocks to his thinking about himself,” stated Warren Robbins of the Washington D.C. Frederick Douglass Institute of Negro Arts and History (Anosinke 1982: 438) that was the precursor of the Smithsonian Institution National Museum of African Art. Awareness of this issue is by no means new.

In 1933, African American historian Dr. Carter G. Woodson, creator of Negro History Week that has become Black History Month, in his classic book The Mis-Education of the Negro, argued that Euro-American society, and especially the system of compulsory education, presented distorted perspectives of African history and culture in order to induce African Americans to deny and negate their ancestral heritage (Woodson 1933).

Almost a half century later, African American educator Dr. Asa Hilliard, in "Equal Educational Opportunity and Quality Education," provided a logical and well-documented explanation for why these consistently inaccurate, negative, and denigrating images of Africa were created in the first place, and why they continue to be so assiduously and systematically perpetuated—in spite of the availability of so much accurate information contradicting them.

Associating images of Africa with the images and treatment of African Americans in the United States, Hilliard asserted that the fundamental issue was the creation and maintenance by Euro-Americans of a racial and cultural image that justifies the continued exploitation of Africans and oppression of African Americans (Hilliard 1978).

Hilliard stated that:

The problems of educational inequity are not problems which arise as a consequence of some defect in a particular population. These problems arise under varying conditions of oppression. When one population tries to dominate another, a marker of some kind is selected to identify the group to be oppressed. A marker may be color, religion, sex, language, or more globally, "culture."

... Once oppression commences, an elaborate system of "coding" usually develops which enables an oppressor to hide motivations, to deny feelings, to divert attention and energies from a solution to real human problems. Entire populations may be deluded and misled.

For example, the history and culture of colonized or dominated people is usually destroyed or distorted. This enables an oppressor to hold a view of the oppressed which will justify self-serving interventions by the oppressor. It also serves the function of confusing the oppressed group regarding its own identity and resources, thus limiting its ability to respond to oppression. The world view and cultural information of the oppressed group is manipulated, and truth becomes a scarce commodity ...

For an example of just how gross the use of misinformation may be, we may take the current popular and scholarly "knowledge" about the history of African peoples (Hilliard 1978: 110).

After detailing specific ways in which African history has been distorted by European and Euro-American scholars to the extent that European historical records portraying Africa and Africans in a favorable rather than unfavorable light have been, and continue to be, largely ignored, Hilliard states that, “Essentially, the story of how the truth was turned upside down is the story of two aspects of colonialism. On the one hand, there was the physical dominating of Africa by Europe. *On the other hand, there was, even more significantly, the European colonization of scholarship, general information, and belief*” [emphasis added] (1978: 112).

Hilliard concluded, like Woodson more than a half century earlier, that, “*By the control and production of information, the control of a people's belief and behavior will follow*” [emphasis added] (Hilliard 1978: 112).

Researchers have found that the misinformation in “educational” films has promoted negative self-images in many young African Americans, which has been linked to their underachievement in school. African American educator Hakim Rashid maintained that:

For African American children . . . a sense of pride and identification with [their] ethnic roots . . . is a vital prerequisite for coping with the racism and classism that permeate this society . . . When young African American children feel positive about themselves and their ethnic heritage, positive feelings about school and community are the next logical steps (1984: 13–14).

Of course since the era of the original study, there has been an enormous amount of research, publishing, and the creation of feature and documentary films that tell more truthful stories about Africa and the African Diaspora. But, as lamented decades ago, the fruits of such research do not easily make it into the knowledge and perceptions of the general public.

It would be interesting to bring this analysis up to date with an examination of current educational media, not just in the United States, to see how the contents have changed and how they are affecting current worldviews. It would be especially interesting to see how the 2018 international blockbuster film Black Panther, which portrayed the brilliance and wonders of Wakanda, a fictional African

society that developed in isolation, without suffering the ravages of European enslavement and colonization, has influenced African and Afrodescendent worldviews, self-images, and behaviors.

1 The original version of this article, "Tarzan in the Classroom," was published in *The Journal of Negro Education*, Vol. 62, No. 1, Winter, 1993; and in *Nommo: Revue d'Etudes Scientifiques de l'Institut des Peuples Noirs*, Ouagadougou, Burkina Faso, Vol. 1, 1993.

BIBLIOGRAPHY

Adjaye, Joseph, "Media on Africa: Problems and Related Strategies with Reference to the Elementary Curriculum," Paper presented at the **Images of Africa in the Media Conference**, African Studies Center, Michigan State University, East Lansing, MI, May 1979.

Africa News, "Media Special," July 1990.

Anosinke, Benji, "Africa and Afro-Americans: The Bases for Greater Understanding and Solidarity," **Journal of Negro Education**, 51:4, 1982, 434-438.

Baber, Ceola and Gay, Geneva. "Black Studies for White Students--A Critical Need," **Momentum**, Feb. 1987, 26-28.

Beyer, Berry K., "Selected Materials for Teaching Africa South of the Sahara," **African Studies Review**, 11, 1968.

Black Experience: A Selected List of 16mm Films for Program Planners. Boston, MA: Boston Public Library, 1971.

Bohannon, Paul, "The Myth and the Fact," **Africa and Africans**. N.Y.: Doubleday & Company, Inc. 1964. Also reprinted in Maynard, Richard A. **Africa on Film: Myth and Reality**, Rochelle Park, NJ: Hayden Book Company, Inc. 1974, 1-7.

Butler, Joan E., "Audiovisual Aids for the Study of Africa: A Selected Guide to New Materials for Children and Young Adults," **A Current Bibliography on African Affairs**, 5, Series 2, 1972, 185-199.

Crane, Louise, "Some Guidelines for Evaluating Materials About Africa for Children," **Curriculum Materials for Teachers**. Urbana: University of Illinois Press, 1983, 71-74.

Curtin, Philip D. **The Image of Africa**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1964.

Davidson, Basil. **Africa: A Voyage of Discovery**, eight-part video series, MBT/RM Arts and Channel 4 Co-Production, 1984.

Delancey, Mark W., "Visual Aids for Teaching About Southern Africa" in Schmidt, Nancy J. (ed.) **Children's Literature and Audio-Visual Materials on Africa**. Buffalo, NY: Conch Magazine Limited, Publishers, 1977.

Dumor, Cecilia, "Audio-Visual Sources of African Literature for Children K-8," Paper presented at the **Images of Africa in the Media Conference**, African Studies Center, Michigan State University, East Lansing, MI, May 1979.

"Film Evaluations," Palo Alto, CA: Stanford University, **Africa Education Project**, 1979.

Hall, Susan J. **Africa in U.S. Educational Materials: Thirty Problems and Responses**. New York: The African-American Institute School Services Division, 1977.

Hanvey, Robert G. **An Attainable Global Perspective**, New York: Center for Global Perspectives, nd.

Harrison, James A., "Improving the Quality of Audio-Visual Holdings in a State System of Education," Paper presented at the **Images of Africa in the Media Conference**, African Studies Center, Michigan State University, East Lansing, MI, May 1979.

Hilliard, Asa G. III. "On Equal Educational Opportunity and Quality Education," **Anthropology and Education Quarterly**, Special Issue: "New Perspectives on Black Education," Sheila S. Walker (ed.), 9,(2), Summer 1978, 110-126.

"History-Social Science Framework for California Public Schools,"
California State Department of Education, 1981 and 1988.

"If It's Africa, This Must Be A Tribe," **Africa News**, "Media Special,"
July 1990, 13.

Jacqz, Jane W. **Informing Americans About Africa**. New York: African-American Institute, 1967.

Maynard, Richard A. (ed) **Africa on Film: Myth and Reality**. Rochelle Park, NJ: Hayden Book Company, Inc., 1974.

Mazrui, Ali. **The Africans: A Triple Heritage**, nine-part PBS series, Wilmette, IL: The Annenberg/CPB Collection, 1986.

_____ **The Africans: A Reader**. New York: Praeger Publishers, 1986.

_____ **The Africans: A Study Guide**. New York: Praeger Publishers, 1986.

_____ **The Africans: A Triple Heritage**. Boston: Little, Brown and Company, 1986.

Onipede, Oladipo, "Hollywood's Holy War Against Africa," **Africa Today**, 3, July-August, 1956. Reprinted in Maynard, Richard A., (ed), **Africa on Film: Myth and Reality**. Rochelle Park, NJ: Hayden Book Company, Inc., 1974, 72-75.

Patterson, Lindsay, "In Movies, Whitey is Still King," **The New York Times**, Dec. 13, 1971. Reprinted in Maynard, Richard A., (ed), **Africa on Film: Myth and Reality**. Rochelle Park, NJ: Hayden Book Company, Inc. 1974, 75-80.

Rashid, Hakim. "Promoting Biculturalism in Young African-American Children," **Young Children**, Jan., 1984, 13-23.

Rich, Evelyn Jones, "Icons, Images, Ideas About Africa--What Is the Message?" Paper presented at the **Images of Africa in the Media**

Conference, African Studies Center, Michigan State University, East Lansing, MI, May 1979.

_____. "Mind Your Language," **Africa Report**, Sept.-Oct., 1974, 47-49.

_____, Rényi, Judith, and Friedrich, Linda. **A Greater Voice for Africa in the Schools: A Report Prepared for the Rockefeller Foundation**, New York: The Rockefeller Foundation, July, 1990.

Rodney, Walter. **How Europe Underdeveloped Africa**. Washington D.C.: Howard University Press, 1974.

Roehm, Wesley and Buskem, Morris, **Records of Mankind**, Boston, MA: D.C. Heath and Company, 1970.

Samoff, Joel, "Tarzan, Terrs, and Liberation: A Challenge to Teachers Using Films on Africa," **Teaching Political Science**, 8, 1, October 1980, 41-60.

Schmidt, Nancy J. **Children's Books on Africa and Their Authors: An Annotated Bibliography**. New York: Africa Publishing Company, 1975.

_____. **Children's Fiction About Africa in English**. Buffalo, NY: Conch Magazine, Limited, Publishers, 1981.

_____. "Media to Teach About Africa in Grades K-8: An Overview," Paper presented at the **Images of Africa in the Media Conference**, African Studies Center, Michigan State University, East Lansing, MI, May, 1979.

_____. **Supplement to Children's Books on Africa and Their Authors: An Annotated Bibliography**. New York: Africana Publishing Company, 1979.

_____. "Criteria for Evaluating Pre-collegiate Teaching Materials on Africa," **Issue**, Los Angeles, CA, 3, 4, Fall/Winter 1980, 58-60.

_____. "Africans as Primary Actors in Their Own Lives and Lands: Validating African Curriculum Materials," Paper presented at the **African Studies Association Meeting**, Baltimore, November, 1990.

Szykowny, Rick, "Bewildering the Herd," **The Humanist**, Nov.-Dec. 1990, 8-17.

Wiley, David S. (ed.) **Africa on Film and Videotape 1960-1981: A Compendium of Reviews**. East Lansing, MI: The African Studies Center, Michigan State University, 1982.

Wiley, Marylee, "Media to Teach about Southern Africa in Secondary and Community Education," Paper presented at the **Images of Africa in the Media Conference**, African Studies Center, Michigan State University, East Lansing, MI, May 1979.

_____. "Teaching About Africa," **Social Education**, 46, Fall 1982.

Wiley, Marylee and Astair Zekiros. **Africa in Social Studies Textbooks**. Madison, WI: Department of Public Instruction, 1977.

Woodson, Carter G. **The Mis-Education of the Negro**. Washington D.C.: Associated Publishers, 1969 (1933).

DE ESTERO EN ESTERO: Construcciones educativas de las comunidades negras del Pacífico sur colombiano en medio del conflicto armado

Jorge Enrique García

INTRODUCCIÓN

Este artículo se ocupará de los procesos académicos, sociales, culturales y políticos que dieron origen a un movimiento intelectual y pedagógico del Pacífico Sur con especial énfasis en los territorios afromariñenses. Vale aclarar que en materia de obras escritas se destacan los pensadores negros del departamento del Chocó quienes, incursionaron en el siglo XX en variados campos del conocimiento y desarrollaron una crítica fuerte al sistema de enseñanza nacional. En cambio, las experiencias educativas surgidas en la cotidianidad de los pueblos negros del suroccidente colombiano, se incubaron y consolidaron en los valles interandinos (Norte del Cauca y sur del Valle), así como en Buenaventura y la Costa de Nariño. Estas subregiones, especialmente la costa del departamento de Nariño, asumieron la escuela como escenario para la eclosión del pensamiento ancestral afrocolombiano y las tradiciones culturales de sus pueblos en un intento por concretar en la práctica una ecuación política que involucra la Territorialidad como práctica de la educación.

Si bien en los archivos del Estado del Cauca aparecen registros desde 1888 que indican la prestación del servicio educativo en gran parte de las poblaciones del Pacífico (Tumaco, Barbacoas, Iscuandé, Magüí, Mosquera, Salahonda, Guapi, Buenaventura, Quibdó, etc.) y en pueblos nortecaucanos (Caloto, Puerto Tejada, Jamundí y otros), lo más probable es que esta educación se dirigía exclusivamente a las pequeñas élites blancas de esos poblados, herederos de los hacendados coloniales y renacientes de los dueños de enclaves mineros. Los negros, en su condición de libres, después de 1851, se dispersaron en muchos territorios, especialmente en el suroccidente

del país, lo más alejado posible de las autoridades republicanas. Al respecto, se pueden encontrar dos episodios que no solo constatan el interés de los negros por una vida independiente, sino también la concepción misma que tenía el Estado sobre estas sociedades.

En 1853, como director de la famosa Comisión Corográfica, Agustín Codazzi recorrió el territorio del Pacífico en el intento de mapear por primera vez las culturas y los recursos naturales del país; su impresión sobre las poblaciones negras asentadas en los territorios que para aquella época correspondían a la provincia de Barbacoas fue la siguiente:

Los individuos de esta raza, antes se dedicaban a la explotación de las minas; pasan en el día, haciendo mal uso de la libertad recién adquirida, han dejado en su mayor parte este trabajo para vivir en absoluta independencia, en las orillas de los ríos, sembrando unas pocas matas de plátano, algunas de maíz y otras de caña, cuyos productos, unidos a los peces abundantes en los ríos y a los zainos y cerdos de monte, les dan un grosero pero seguro alimento. Como viven casi desnudos, con un simple guayuco los hombres, y las mujeres con una vara de bayeta sujetada a la cintura, si quieren hacerse a una muda de ropa para presentarse en el pueblo, van a las playas de los ríos a lavar arenas auríferas y en pocas horas tienen lo necesario para sus compras... Genios perversos o mal intencionados han infundido a esta gente tosca e ignorante, la idea de que no deben trabajar para los blancos y de que las tierras de estos se deben repartir entre ellos... Si Barbacoas desea progresar no debe hacerse ilusiones, esperando su porvenir de los extranjeros, ni de los vapores o de los canales... Debe buscar los medios de explotar sus minas, obligando por reglamentos severos a trabajar en ellas a la clase jornalera, so pena de considerarlos como vagos.

¿Qué sería de la República si los hombres que deben servir de peones no quisieran hacer nada, contentándose con vegetar nada más? Obligar pues a esta raza por naturaleza indolente y perezosa a trabajar para enriquecerse es hacerles un bien positivo, porque están poco más o menos como los indios semibárbaros que necesitan tutores... Si Barbacoas no toma medida semejante, se encontrará bien pronto en un estado muy triste... (CODAZZI, 1853, apud BARONA et al., 2002, p. 24).

Con esta percepción del Estado sobre los pueblos negros, en la segunda mitad del siglo XIX, era poco probable que la educación que se impartía para la época se dirigiera a estas comunidades. Al contrario, la visión estatal se inclinaba hacia una re-esclavización de los negros, a efectos de lograr el progreso del país. Con el informe de Codazzi, se infiere que el enfoque político colonial se mantenía vigente en la República, aun después de la abolición de la esclavitud, lo que equivale a decir que, en materia educativa, la población de ancestro africano no estaba en los planes del Estado.

Otro episodio que configura la imagen de la exclusión de los negros del sistema educativo en el siglo XIX se analiza en Rogerio Velásquez (2010). El autor dice que en 1894, visitó el Chocó el investigador Jorge Brisson y encontró un territorio sin institucionalidad, sin ley, sin escuelas; la gente de la región vivía en absoluta pobreza y, según su testimonio, casi salvaje. Velásquez comenta, al respecto, que:

Con estos antecedentes, no es extraño que el negro originario del Chocó piense lo que ahora glosamos. Él no ha experimentado los beneficios de una escuela acertada, ni sentido la influencia educativa del magisterio que, en los primeros años, tuvo mucho que ver con la discriminación racial. Sin contacto con gentes capaces de elevar su nivel cultural, o en unión de seres que no ven sino su interés inmediato, el ribereño tiene que ser como es, conformista, desocupado, individualista, hombre que ve en la lectura un lujo. Algo accesorio de lo que se puede prescindir. (VELASQUEZ, 2010, p. 171).

Cuando se refiere a la discriminación racial de los primeros años, Velázquez rememora la segregación que en materia educativa vivió el Chocó en los comienzos del siglo XX (CASTILLO, 2011), asunto que Miguel A. Caicedo Mena, describirá en detalle en su libro Sólidos pilares de la educación chocoana (2011). No obstante, la mirada despectiva sobre la región y la gente negra del Pacífico que aparece en la narración de Agustín Codazzi, no se queda solo en su época; por el contrario, tendrá continuidad en obras posteriores, como la del sacerdote agustino recoleto Bernardo Merizalde (1921), donde, al referirse a la minería del oro en la parte sur de la comarca, aduce que:

Antiguamente los dueños de las minas obligaban a los esclavos a trabajar; pero en la actualidad los negros perezosos e indolentes por naturaleza se contentan con extraer al año algunas onzas de oro, lo estrictamente necesario para comprar en las fiestas anuales los menesteres indispensables para la vida. Aquellas minas están esperando que se monten maquinarias modernas dirigidas por hombres inteligentes y laboriosos para manifestar hasta donde llegan los tesoros que ocultan sus entrañas. ¿No será la minería la redención de la Costa? (MERIZALDE, 1921, p. 171).

Negros perezosos e indolentes es una frase utilizada por Codazzi, que da cuenta de la percepción de la sociedad colombiana de su tiempo sobre las poblaciones de origen africano. Estas sociedades, después de la abolición de la esclavitud, ocuparon tierras lejanas e inhóspitas como las del Pacífico para rehacer su vida social, cultural y productiva. Lo curioso es que esta frase se repite en el siglo XX, en forma exacta, en la obra del sacerdote Bernardo Merizalde, como si se tratara de una forma inmodificable de concebir al negro. Lo que Codazzi y Merizalde no son capaces de reconocer es lo que hay detrás de la manera como la gente negra del Pacífico vive su relación con la naturaleza. Su visión de mundo, su filosofía bantú, su cultura relacional, su espiritualidad, como lo han explicado algunos autores (Zapata Olivella, 1997; Alfredo Vanín, 1993; Arturo Escobar, 2003), no les permite una relación agresiva con su entorno natural. Codazzi y Merizalde leen el territorio como escenario de “progreso”, de aprovechamiento y de poder. Por contraste con la filosofía bantú, que está basada en el respeto de la naturaleza ellos postulan las maquinarias del “progreso” y el capital como asuntos de la inteligencia humana. Esta mirada racista y colonial sobre las sociedades negras del Pacífico trascenderá en el tiempo y llegará a nuestros días bajo la representación de una cultura folklorizada y un sujeto supuestamente incapaz para comprender y convivir con el proyecto “civilizatorio”.

Nos interesa aquí la investigación de Brisson en el sentido en que complementa la idea que, en el siglo XIX, la educación ofrecida por el Estado no se dirigió a las poblaciones de comunidades negras, en el entendido que, en el discurso oficial, estas gentes no calificaban como sujetos de formación. La ausencia de la escuela en los territorios negros del Pacífico se prolonga hasta bien entrado el siglo XX, como lo testimonia el mismo Bernardo Merizalde (1921):

todavía existe mucha inmoralidad en la Costa, a pesar de la transformación innegable que se ha realizado de veinte años a esta parte, merced al trabajo constante e incansable de los misioneros. La ignorancia es completa; lo que se debe a la falta de escuelas suficientes, a las grandes distancias a que viven los negros y a la incuria de los padres por el bien de sus hijos (p. 155).

Pero, la preocupación de la curia, en el puro inicio del siglo XX en el Pacífico, no es tanto la ausencia de escuelas, sino una suerte de falta de control sobre las almas de los negros que, en su vida “semisalvaje”, no acatan las reglas de la Iglesia. Bernardo Merizalde percibe la llegada de los misioneros agustinos recoletos a la región como un proceso de moralización o, más concretamente, como un proyecto de conquista espiritual de la Costa (Merizalde, 1921, p. 170); por toda educación conciben la religiosidad católica y el acatamiento de las reglas del clero. Queda claro que la educación escolarizada en los territorios de mayoría negra en el suroccidente colombiano no estaba garantizada en las primeras décadas del siglo XX. Esta cuestión será confrontada por los intelectuales de estas comunidades especialmente en el Chocó en cuyas reclamaciones tendrán que luchar sin descanso contra los poderes de la Iglesia y las élites blancas de las regiones negras.

Como lo ha descrito Miguel A. Caicedo (2011), después de un periodo largo de segregacionismo educativo en el Chocó, por orden oficial en 1912 se crea la primera escuela donde pueden acceder las niñas negras de Quibdó, las mismas que tendrán que esperar hasta 1934 para ingresar a la secundaria dado que la aristocracia blanca lo había impedido. Todo se había diseñado para que las negras no pasaran de la primaria y continuaran al servicio de las familias acomodadas; entre los requisitos para entrar al bachillerato estaban algunos de tipo moral, como que deberían ser hijas legítimas, y otros de tipo económico, donde los padres tenían que pagar, pero, en esa época, cumplir con este requisito era imposible para las familias negras (CAICEDO, 2011, apud GARCÍA, 2016, p. 98).

Cuando la educación oficial llega a los territorios de las comunidades negras del Pacifico en el siglo XX, se presenta como proyecto civilizatorio del Estado. Es decir, una educación impuesta a pueblos “ignorantes y perezosos” que necesitan de los conocimientos de la sociedad blanca para alcanzar un mínimo de moralidad, es

decir humanidad. Con esta premisa instruccionista civilizatoria, el Estado inaugura la re-colonización de la gente negra por la vía de la educación. Ante este panorama, un selecto grupo de intelectuales negros del país fueron creando durante todo el siglo XX un campo epistémico educativo basado en una crítica frontal al sistema de enseñanza nacional.

El artículo se ocupará esencialmente de la narración de los procesos educativos de las comunidades afromariñenses que condujeron a la aprobación de política pública. Las maestras y líderes de organizaciones étnico-territoriales construyeron pensamiento educativo en medio del sonido estruendoso del conflicto armado colombiano que desde finales de los noventa invadió el territorio del Pacífico sur. Este recuento urge para mantener la memoria activa, la llama ardiendo y el entusiasmo en alto. En todo caso, no es posible desconectar a un pueblo de su memoria colectiva sin producir un vacío en sus determinaciones políticas.

COMO INICIÓ EL MOVIMIENTO SOCIAL Y PEDAGÓGICO AFRONARIÑENSE

En los primeros años de la década de los noventa se da la emergencia del movimiento social afrocolombiano. La dirigencia comunitaria de la costa del departamento de Nariño no solo participó en la estructuración de este proceso organizativo, sus aportes intelectuales fueron pilares en los debates y la definición del campo epistémico que desembocará en la consolidación del discurso étnico-racial y el movimiento pedagógico afrocolombiano.

Con la inclusión del artículo transitorio 55 en la constitución política de 1991 que reconoce a los negros colombianos como comunidades étnicas, se desarrolla un proceso fuerte de construcción de nuevas concepciones educativas en el Pacífico, con mayor fuerza en el sur (Costa de Nariño). Esta región está constituida por diez municipios: Tumaco, Barbacoas, Francisco Pizarro, Maguí Payan, Roberto Payan, El Charco, Santa Barbara de Iscuandé, La Tola, Olaya Herrera y Mosquera.

En estos procesos organizativos del sur se pueden ubicar tres escenarios donde las comunidades negras consolidan un movimiento social fuerte por los derechos colectivos. En primer lugar, el escenario post-constituyente del 1991 donde los líderes comunitarios urbanos y rurales de los diez municipios aportan ideas clave en los debates que dieron origen a la ley 70 de 1993. En segundo lugar, como resultado de la reglamentación de la ley 70, el proceso afronariñense incursiona en la titulación colectiva de los territorios y casi que simultáneamente inicia también la lucha por una educación que valore y respete sus prácticas ancestrales de vida. Y, en tercer lugar, en la dinámica organizativa del Pacífico es muy central la asociación entre educación y territorio. En gran medida en el proyecto etnoeducativo discutido con el Estado durante la década de los años noventa la educación era concebida por maestros y dirigentes comunitarios como un proceso de defensa territorial. Dicho planteamiento se puede comprender como respuesta a la lógica de la economía extractivista que domina la región desde la década de los años sesenta del siglo XX. El capital externo que entró a los territorios del sur del Pacífico colombiano con beneplácito del Estado a partir de concepciones madereras, mineras, pesqueras y enclaves económicos con las plantaciones de palma aceitera etc, fue minando las posibilidades de vida digna de los pobladores negros e indígenas en una suerte de re-esclavización y colonización permanente. Además de la destrucción de los bosques, las empresas extractivistas externas causaron gravísimos daños ambientales como la contaminación de las fuentes de agua, o el desvío del curso de los ríos para facilitar el transporte de la madera. Como se leerá más adelante, a este escenario deprimido y deshumanizado se le sumaran en los años siguientes otros problemas como el narcotráfico, las guerrillas y los grupos paramilitares configurando el territorio del Pacífico sur como el súmmum del conflicto y la guerra.

Historiar sobre los procesos que construyen alternativas educativas en la perspectiva de los pueblos negros del sur, pasa necesariamente por analizar los cuestionamientos que estas comunidades hacen frente al control de los territorios por parte de los proyectos externos llámense empresas o grupos armados en el marco del conflicto colombiano.

No obstante, para construir educación desde las iniciativas de las comunidades negras de Nariño los dirigentes han tenido que enfrentar no solamente a empresarios extractivistas y grupos armados, también a la institucionalidad educativa del departamento y del país que no dejan de imponer criterios estandarizados como mecanismo de control del discurso educativo y político de las comunidades. Mientras el discurso de la defensa de la tradición y los territorios ancestrales circula al interior de las dinámicas de reivindicación basadas en la ley 70 de 1993, el sector educativo oficial permanecía incólume en sus principios, metas y propósitos. Fue grande la tarea de los líderes comunitarios para mover las estructuras de la escuela oficial en el Pacífico sur. Con la transformación del movimiento social afronariñense en Palenque Regional Nariño que reunía organizaciones de los diez municipios de la costa, a la dirigencia del movimiento se suman muchos maestros de las diferentes zonas. Con esta presencia de docentes como líderes de los procesos que reclaman al estado los derechos colectivos de los pueblos negros, se podría afirmar que paulatinamente el movimiento social de comunidades negras en Nariño se va convirtiendo en un movimiento pedagógico que defiende la tierra colectiva y el proyecto de educación propia para los territorios en una suerte de gestión intelectual permanente compenetrada culturalmente y comprometida en la lucha.

En 1995, con el apoyo del Ministerio de Educación, se realizan en toda la región de la costa los primeros talleres y encuentros de maestros y líderes comunitarios en los que se socializa y se afianza el conocimiento sobre los derechos colectivos consagrados en la ley 70. El derecho al territorio, a la identidad cultural asociada a las prácticas ancestrales productivas, espirituales y de convivencia humana van poco a poco dominando el discurso educativo que se inserta de manera fuerte en la escuela oficial. Este proceso revive y fortalece experiencias educativas que venían desde la década de los ochenta como las bandas típicas en la vereda de Robles en Tumaco que consistía en la recuperación de las tradiciones artísticas afro y su inclusión en la escuela; lo mismo ocurre con el proceso de etnoeducación en la escuela La playa municipio de Francisco Pizarro (Salahonda) cuyos maestros en un proyecto de investigación fueron

tras la esencia cultural afro en un intento por transformar los poderes de la escuela oficial que ignoraba y desdeñaba los conocimientos de estos pueblos.

En 1996, la Normal superior de Barbacoas inicia su proceso de certificación como institución etnoeducativa en el marco de los debates que las comunidades negras hacen al Ministerio de educación en el sentido que las instituciones formadoras de maestros deben contemplar los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos negros dentro del conjunto de los conocimientos que estos reciben en la institución. Con esta propuesta, se buscaba garantizar que los maestros negros y no negros tuvieran el nivel de preparación suficiente para enfrentar el nuevo reto de la educación de carácter étnico-racial.

Desde 1998, por problemas internos de los líderes comunitarios que representan diferentes zonas, el Palenque Regional Nariño (máxima organización de las comunidades negras) se divide. Dicha fragmentación dio origen a tres grandes organizaciones de segundo nivel que representan igual número de subregiones de población negra en el departamento. En 2003 se crea la Red de Consejos comunitarios del Pacífico sur (Recompas) con centro poblado principal en Tumaco, Asocoetnar una jurisdicción de ocho municipios con varios centros de concentración: Barbacoas, Olaya Herrera y El Charco. La Costa de Nariño representa la mitad del territorio del departamento (16.000 kms²) pero sus diez municipios solo alcanzan una población aproximada de 500.000 habitantes. (Figura 1).



Figura 1

Fonte: Fuente: Gobernación de Nariño 2018

Las grandes organizaciones negras en Nariño desde los comienzos del nuevo milenio se constituyen por separado en escenarios de negociación con el gobierno departamental y con el Estado en general. Dentro de las reivindicaciones sociales y de carácter étnico-racial, las organizaciones mencionadas tienen como uno de sus centros de gestión la educación. No obstante, no se trata de cualquier educación; en todos los eventos de concertación con las entidades oficiales los líderes de la región del Pacífico sur demandan una atención educativa diferenciada dada su condición histórica y cultural distinta pero también considerando la precariedad económica y el deterioro ambiental en sus territorios. Siguiendo los debates nacionales sobre la necesidad de una educación pertinente en territorios étnicos, las dirigencias de la costa Pacífica asumieron el concepto de etnoeducación para deslindar sus procesos educativos de los que impone el Estado. Al igual que en los valles interandinos, Chocó, Cauca y Valle del Cauca, los líderes y maestros dirigentes de los procesos de las comunidades negras dieron gran importancia a la etnoeducación como alternativa en la construcción de la subjetividad política de estos pueblos. La etnoeducación es concebida como un escenario de socialización de las tradiciones culturales que se estaban quedando rezagadas con el avance en la modernización de la educación en los territorios de comunidades negras. La etnoeducación también fue entendida como oportunidad para una nueva lectura de la historia, como escenario de dialogo político, el retorno del maestro líder, la eliminación de la línea divisoria entre escuela y comunidades y finalmente una apuesta por la defensa de los territorios a partir del fortalecimiento de la organización social.

Con estos elementos apropiados por la dirigencia de los procesos etnoeducativos en la Costa de Nariño, en 2004 aparece uno de los momentos más importantes de la gestión político-educativa. Con el apoyo de la WWF entre marzo y julio del año mencionado se realizaron tres grandes eventos (Amarales-La Tola, Mosquera y Tumaco). El primer evento tuvo como objetivo la construcción de la ruta para concretar la realización de la Mesa Subregional de Etnoeducación. Las mesas subregionales fue una estrategia de la Comisión Pedagógica nacional de las comunidades negras (CPN) para

lograr la participación de los actores comunitarios y organizaciones de la educación afrocolombiana en las regiones colombianas. En Amarales ocurre un renacimiento del proceso afro que reclama otro tipo de educación. Las reflexiones se centraron en establecer el papel de la etnoeducación en la construcción de un proyecto político para el pueblo negro. (MEMORIA AMARALES, 2004, p. 11). Dicho proyecto es inviable en la estrategia estatal de estandarización, por lo tanto, la crítica de las comunidades a la política educativa oficial se hizo muy patente durante el evento. Si existe un reconocimiento de la diversidad y la política de Estado pretende que los pueblos reafirman su identidad, se autoreconozcan y construyan proyectos de vida, ¿Cómo es posible que el mismo Estado a través del Ministerio de educación en particular promuevan una política educativa estandarizada en las tierras de las comunidades negras? Esta política niega la diversidad y la etnoeducación. Ahí está el debate (MEMORIA AMARALES, 2004, p. 12).

El evento también se pregunta ¿Cuáles son los modelos educativos y pedagógicos que se requieren en el contexto del Pacífico teniendo en cuenta las particularidades culturales, étnicas y económicas de la región, incluyendo los problemas de violencia, el narcotráfico, el conflicto armado y la incidencia de los proyectos globales que se están desarrollando en el Pacífico? ¿En medio de esta realidad tan compleja cómo pensamos la educación? (MEMORIA AMARALES, 2004, p. 12). Mas la pregunta de fondo que se plantean los asistentes a Amarales es: ¿en materia educativa hacia dónde queremos ir? Y las respuestas sin titubeos de parte de los líderes comunitarios y maestros es marchar hacia la autonomía que se combina con la autoridad sobre los territorios, con la reafirmación de la identidad y la recuperación del sistema de derecho propio de las comunidades negras, pues se requiere llegar a un punto tal que podamos pensarnos como verdadera nación cultural afrocolombiana, una nación dentro de un territorio: Colombia. (MEMORIA AMARALES, 2004, p. 14). Estas reflexiones profundamente políticas en medio del conflicto armado en la región, no dejan ser peligrosas, pero al mismo tiempo sugerentes y valientes.

Esa ruta de la etnoeducación como proceso de educación propia, para los asistentes, significa mirarse hacia adentro, hacer una introspección necesaria que permita encontrar la esencia humana afrocolombiana, en este caso afropacífica que ha sido negada en el sistema público de educación. La ley 70 de 1993 facilita el mirarse hacia adentro (MEMORIA AMARALES, 2004, p.13) y crea el escenario para construir un proyecto político y un modelo pedagógico propio a partir del cual se pueda volver a mirar hacia afuera, pero sobre la base de un afianzamiento y reafirmación de la identidad. Sin duda, los planteamientos de este primer taller de 2004 dejan una ruta de reflexiones fuertes y complejas para el taller de Mosquera. Puesta en ese nivel, la discusión político-pedagógica en el Pacífico obliga a las comunidades, líderes y maestros a organizar un evento académico de grandes dimensiones en el mes de mayo en el municipio de Mosquera.

Con los antecedentes de Amarales, el reto de los colectivos de docentes y líderes comunitarios en Mosquera era ir lo más lejos posible en el análisis teórico y conceptual de la etnoeducación en relación con la territorialidad; también precisar el papel de las dinámicas educativas como vehículo para el control de los territorios como espacios de vida. Algunos de los interrogantes que guiaron la discusión son: ¿Qué lugar tiene la escuela en el control social y la autonomía territorial? ¿qué es lo propio y qué es lo ajeno? ¿Cómo construir un proyecto etnoeducativo regional que integre todos los pueblos del Pacífico? ¿Qué actitud asumir frente a la política de estandarización? ¿Cómo la etnoeducación puede ayudar a concebir el territorio como una comarca cultural afropacífica? (MEMORIAS MOSQUERA, 2004, p. 19-24).

Para dar respuestas a algunas de estas cuestiones, Santiago Arboleda Quiñones de la Universidad del Pacífico (presente en el evento) rememora las ideas de monseñor Gerardo Valencia Cano obispo de Buenaventura hasta el año 1972 cuando muere en un trágico y sospechoso accidente. Arboleda expone que, si hay una cultura y educación propia, también hay cultura y educación impuesta, la enseñanza escolar por excelencia es un ámbito de cultura impuesta. En este sentido, la visión de lo propio, de lo ajeno

y de lo impuesto en el pensamiento de Gerardo Valencia Cano se constituye en algo muy importante. El proponía una educación para la libertad o la liberación. (MEMORIAS MOSQUERA, 2004, p. 19).

Gerardo Valencia Cano estaba planteando un movimiento pedagógico regional en el menor tiempo posible y antes de que las riquezas naturales, oro, platino y bosques sean extraídos totalmente por el capital foráneo con medios violentos.

“La costa colombiana del Pacífico, arbitrariamente dividida en cuatro zonas, constituye un todo homogéneo, riquísimo en cosas y en hombres. Sin embargo, injustamente se ha hecho creer que la cultura de sus gentes no las capacita para explotar debidamente sus riquezas...

¿Qué es educar sino descubrir al hombre en sus relaciones con el ambiente para explotarlo en beneficio propio y en el de la comunidad?, “pero cuando al hombre se le oculta lo propio para enseñarle lo ajeno, ¿Qué otra cosa se hace sino convertirlo en esclavo o ladrón? La educación para la costa del Pacífico en todos los niveles sin exceptuar Buenaventura, ni Tumaco, ni Quibdó debe ser replanteada regionalmente. (VALENCIA CANO, citado en Memorias Mosquera 2004, p. 20)

Un asunto muy importante en estas reflexiones es la discusión sobre el papel de la etnoeducación, en términos de educación propia, en la conducción de la sociedad del Pacífico que aspira lograr la autoridad sobre los territorios. Pese a que la región del Pacífico está penetrada por muchos discursos, siguen siendo los símbolos de la identidad negra, sus prácticas, su cultura ancestral lo que se percibe por fuera de la región como elementos de integridad y de intimidad social, cultural y política. Por lo tanto, en los procesos educativos se debe tomar una decisión acerca del tema de la interculturalidad y diversidad cultural ya que como discurso global-occidental requiere ser re-pensado de acuerdo con el proyecto de región. (MEMORIAS MOSQUERA, 2004, p. 21).

Después de los eventos preparatorios de Amarales y Mosquera, en julio 22 de 2004 se instala en Tumaco la Mesa subregional de Etnoeducación. Espacio donde confluyeron delegados del Ministerio de educación, secretaría de educación departamental, alcaldes de la costa o sus delegados, miembros de los colectivos de maestros,

organizaciones étnico-territoriales (Recompas-Asocoetnar, Chonapi), líderes sociales del Pacífico, académicos, ONG's nacionales y la cooperación internacional representada en la WWF (patrocinador).

El proyecto se sustenta entonces en diagnosticar lo que se entiende como territorio y territorialidad y en el papel que juega la etnoeducación en la solución de las problemáticas fundamentales en la región. De ahí que una de las preguntas que generó debate fue ¿Qué es el territorio para las comunidades negras del Pacífico? El territorio es entendido como el espacio geográfico donde la comunidad vive su cotidianidad, su esperanza, su anhelo, su resistencia, donde evidencia sus valores ancestrales y donde expresa su sabiduría con más espontaneidad. Es el escenario de vida en su función espacial y temporal. La territorialidad en cambio es entendida como la dinámica de los procesos de vida, determinada por la cultura, la historia, la naturaleza y la sociedad misma. Es el espacio simbólico donde se desarrolla y se recrea la vida de las comunidades. Es lo que permite la identidad como ser y reafirma la identidad como pueblo negro (Memorias, Tumaco, 2004, p. 34). Para Reinelda Perlaza (maestra y dirigente comunitaria del municipio del Charco) uno de los elementos problemáticos en la región del Pacífico sur es la falta de alternativas productivas y soberanía alimentaria:

Para nosotros lo químico no existía, teníamos un suelo fértil [...] pero los cultivos de los foráneos han causado perdida de nuestros recursos naturales nativos, de nuestros productos tradicionales y desde allí la perdida de nuestra identidad y la falta de conciencia y articulación para la dinámica escolar". También plantea esta dirigente del proceso educativo afronariñense que la educación ha sido el principal escenario donde se ha llevado al pueblo negro a la perdida de los valores, para dividir la familia como célula principal de nuestras comunidades, para llevarnos a la pérdida de identidad y para que cada día nos sintamos siendo el esclavo africano que vino a hacer reverencia a los" amos (AUTOR, 2004, p. 31).

En efecto, en la trayectoria política de América latina y del Caribe desde el periodo colonialista hasta nuestros días, educar significó colonizar y conformar un campo simbólico e ideológico de dominación a partir de lo educativo y lo pedagógico (PINHEIRO, 2015, p. 329).

Para enfrentar toda la problemática descrita, pareciera ser que las comunidades de la costa de Nariño ubican como solución única el desarrollo de un sistema de educación propia. Es una educación concebida y construida “desde adentro” que pretende devolver a las comunidades por los senderos de la solidaridad y la cohesión social no solamente como adarga para repeler los embates de las lógicas socioeconómicas externas, sino también para re-constituirse como pueblos espiritual y culturalmente.

PENSAR LA EDUCACIÓN EN MEDIO DEL FUEGO DE LOS FUSILES

Durante 20 años el discurso educativo de los pueblos negros del pacífico sur en Colombia hubo que construirlo en medio de la guerra. En primera instancia, las tomas guerrilleras de los municipios dejaron desolación, muerte y terror. Los diez municipios de la costa pacífica nariñense sufrieron las invasiones guerrilleras y las incursiones paramilitares. El conflicto armado que vive Colombia penetró hasta el último rincón de la geografía racializada del Pacífico. Las guerrillas de izquierda (FARC y ELN) avanzaron en el territorio desde mediados de la década de los 90, imponiendo autoridad y desplazando comunidades. A partir de la década del 2000 los paramilitares (Brazo armado irregular a favor del estado) imponen la necropolítica no para enfrentar las guerrillas sino para ejercer poder sobre la población. Los crímenes de los paramilitares resultaron más crueles que los de las guerrillas y la región se ahoga en la sangre y la barbarie.

Las hipótesis que se utilizan con más frecuencia atribuyen las causas de la violencia armada en la región a cinco aspectos generales: el olvido histórico al que ha sido sometida esta zona del país y el abandono institucional del Estado, la precariedad del desarrollo económico a causa de prácticas extractivistas desde el tiempo de la Colonia, la distribución y los problemas de propiedad de tierras,

la corrupción de la clase política local y la entrada del narcotráfico (RODRIGUEZ, 2015). Mas impactante todavía, confirmar que en la medida que ese proceso expansivo de la guerra coincide con territorios étnicos específicos, sean estos indígenas o negros, se profundizan y exacerbán hasta extremos inimaginables en todos los sentidos y dispositivos del racismo, el etnocidio y el terror que, al parecer siempre han estado ahí, dormitando en lo más profundo de la conciencia colectiva de los colombianos (ALMARIO, 2004).

En efecto, la llegada del conflicto armado a la región del Pacífico sur colombiano coincide con los procesos de defensa de los territorios ancestrales que las comunidades negras inician a partir de la expedición de la ley 70 de 1993. Hay aquí una suerte de consigna inconfesada: se les entrega la tierra, pero se les vuelve a quitar violentamente. La llegada del paramilitarismo muy al final de la década de los 90 confirma también que el control de estos grupos sobre los territorios, no solo buscaba enfrentar a las guerrillas, es ante todo un obstáculo político-militar con el que se pretende desactivar el movimiento social afrocolombiano aun en embrión. El paramilitarismo se hizo aún más peligroso cuando se dedicaron al negocio del narcotráfico (RODRIGUEZ, 2015) reconfirmando la región como escenario de guerra e imponiendo nuevo orden social.

Entre tanto, los maestros, en medio de los fusiles, insisten en el debate pedagógico-cultural que defiende las tradiciones afropacíficas como elementos esenciales del currículo. Es muy claro que el magisterio de esta región quería mostrar la necesidad de las prácticas culturales y espirituales como sistema de sanación, resiliencia y resistencia creativa frente al conflicto armado.

No obstante, es evidente también que las tradiciones y prácticas de vida en general de las comunidades negras de Nariño están siendo reemplazadas por dinámicas asociadas a formas de ser de otros contextos del país que se mueven en la lógica de la violencia como patrón de convivencia. Los paramilitares, las guerrillas, los narcotraficantes y todo tipo de bandas delincuenciales han impuesto en esta región nuevos códigos de comportamiento y nuevas formas de ser y percibir lo social, lo cultural y lo político en una suerte de estrategias de control del pensamiento en estos pueblos. De ahí

los asesinatos sistemáticos de los dirigentes comunitarios que desarrollan gestión intelectual en la defensa de sus territorios. El caso de concreto de la muerte de Genaro García, quien, en defensa de la cultura y el territorio, acompañó las jornadas de desobediencia de los maestros, es un caso explicativo del control del discurso político étnico-racial. El Pacífico sur, en el decir de la Corte Constitucional es una región que se desenvuelve en un escenario de drama humanitario. La corte expidió los autos 005 de 2009, 073 de 2014 y el auto 620 de 2017 para ordenar al gobierno una serie de medidas en favor de las comunidades afectadas, desplazadas y confinadas. De acuerdo con la Corte, los autos están amparados en el reconocimiento de las comunidades negras de Nariño como sujetos de especial protección constitucional.

No obstante, el presidencialismo colombiano desconoce el ordenamiento jurídico del país y desdeña la jurisprudencia de las Cortes siempre que tales sentencias favorezcan a las minorías políticas de la piel más oscura. Uno de los aspectos que la Corte menciona es la educación. En el Auto 005 de 2009 incluye el concepto de Enfoque Diferencial para referirse a la atención que los gobiernos deben prestar para resolver las problemáticas sentidas de las comunidades afrocolombianas. Con relación a la educación en los territorios de las comunidades negras el auto es explícito en establecer que “*un enfoque diferencial a favor de la población afrocolombiana en materia de educación exige no solo facilidades y oportunidades para el acceso a la educación sino también una educación adecuada a sus condiciones étnicas y culturales*” (Auto 005, 2009. Inciso 152). Este concepto de la Corte no es asumido por el Ministerio de educación en la medida en que el mismo representa una trasgresión del currículo nacional que ha sido diseñado como proyecto civilizador y como currículo colonizado (DA SILVA, 1997).

Los triunfos de nivel jurídico que han obtenido las comunidades afronariñenses, sin embargo, no parecen resolver el problema del todo. Pese a las grandes movilizaciones, el concurso fue impuesto por el MEN y la CNSC en 2013. Lo que indica que los más de 500 maestros de la Costa de Nariño que perdieron sus cargos tendrán que iniciar nuevas batallas jurídicas para la restitución de sus

derechos. Si bien el panorama de la violencia que asesina líderes sociales en la Costa de Nariño se recrudece con mucha frecuencia, esa estrategia de control del pensamiento no ha limitado del todo la manifestación de los maestros que están siempre dispuestos a iniciar una nueva movilización.

CONCLUSIONES

Las comunidades negras del Pacífico colombiano, especialmente las poblaciones de la costa del departamento de Nariño, desde la década de los años ochenta del siglo XX construyen un ideario político-educativo a contrapelo de la política oficial de educación. Es más, para toda iniciativa de educación propia, estos pueblos tuvieron que enfrentar al Estado para lo cual desarrollaron un variado conjunto de estrategias: debates con las autoridades educativas oficiales, foros académicos, movilizaciones, acción jurídica, etc.

Si la intención del MEN al apoyar procesos organizativos de Nariño que construyen educación propia, era desmovilizar estos pueblos institucionalizando su discurso político-pedagógico, se podría decir con franqueza que hemos sido testigos del fracaso del Estado. En efecto, la primera desobediencia al concurso se hizo en 2006 y como la percepción de la institucionalidad no cambiara, se hizo necesario nuevos procesos de desobediencia. No fueron en vano los noventa encuentros comunitarios en donde se construyó el PRETAN Proyecto etnoeducativo afronariñense), la movilidad de los maestros, la presencia de los mayores, los aportes de los dirigentes, las voces de los estudiantes todo ello atravesado por la narrativa oral del Pacífico no solamente consolidó el proyecto educativo, también aseguró la resistencia de las comunidades ante la imposición institucional. Esto explica la segunda toma de la iglesia de San Francisco en Bogotá en 2015.

En el suroccidente colombiano, es el Pacífico sur, tierra marcada históricamente por la esclavización de africanos desde el siglo XVII en los enclaves mineros de Santa Bárbara de Iscuandé y Barbacoas (ALMARIO; CASTILLO, 1996), donde mayores avances se evidencian en la construcción educativa de iniciativa social y comunitaria. Las poblaciones negras del Pacífico han confrontado al Estado desde las primeras décadas del siglo XX , inicialmente desde las voces de sus

intelectuales más consagrados que han cuestionado descarnadamente el sistema público de educación y después al final del siglo por el movimiento social afrocolombiano en su conjunto, defendiendo las concepciones educativas propias a partir de la realización de experiencias pedagógicas críticas en distintos lugares del Pacífico (Buenaventura, Tumaco, Francisco Pizarro, Quibdó, entre otras).

Desde el Pacífico sur, las comunidades negras han interpelado la educación estandarizada al tiempo que proponen, basados en la legislación étnica afrocolombiana, la autonomía en el manejo de la educación. En este camino que ha intentado romper los rígidos esquemas oficiales, estos pueblos lograron triunfos jurídicos. Sin embargo, el multiculturalismo de la democracia liberal colombiana sostiene aun el doble juego de inclusión-negación en donde los pueblos que tienen derechos colectivos son asumidos en la normatividad, pero burlados en la práctica. En gran medida el racismo estatal-colonial se sigue imponiendo sobre los pueblos e impidiendo el desarrollo de la subjetividad colectiva en perspectiva étnico-racial. No hay duda que detrás de las leyes aprobadas en favor de las comunidades negras se esconde una visión racista del Estado colombiano que he llamado en otro lugar Racismo multicultural (GARCÍA, 2018).

Todos los logros de las comunidades negras de Nariño en materia organizacional, la desobediencia civil al concurso de docentes, la defensa del territorio y los avances de tipo jurídico mediante los cuales se aprobó la política pública de educación en esta región, solo fueron posibles a partir de un proceso en el que los intelectuales dirigentes (en su gran mayoría maestros) fueron zumbando de estero en estero por los pueblos negros del manglar para reconectar las comunidades en torno a un proyecto de autonomía educativa que no solo pretende descolonizar la educación, sino también descolonizar el pensamiento comunitario conformista.

Los recuentos de los procesos que construyeron educación en perspectiva de las comunidades negras de Nariño dejan claro que el reconocimiento de la diversidad no desactiva la primacía del racismo en las sociedades modernas; y por esa razón, la convivencia entre el modelo de homogenización cultural y el proyecto de diversidad étnico-racial es posible en la medida en que se trata de la coexistencia de dos discursos institucionalizados que no se interpelan en sentido

práctico. Otra cosa es cuando el discurso político-educativo de las comunidades negras se construye por fuera de la institucionalidad y en franca contradicción con la misma. Este proceso autonómico de educación, del que hablan los pueblos negros del Pacífico colombiano, responde a la crítica y cuestionamiento del modelo de enseñanza oficial que desconoce todos los sistemas de pensamiento del país para centrar la educación en la matriz eurocéntrica del conocimiento. Eso es lo que se conoce en Colombia como la educación estandarizada. Es decir, aquella que sigue los lineamientos de la economía mundo y reduce las cuestiones más esenciales de los pueblos étnico-raciales a asuntos del mercado.

Las construcciones educativas de las comunidades negras en el Pacífico sur colombiano, en la actualidad, se siguen desarrollando en medio de la guerra. El acuerdo de paz entre las Farc y el gobierno no ha representado cambio alguno en la dinámica del conflicto en estos territorios. Al contrario, cada vez es más dramático el escenario en donde se mueven las comunidades, rodeadas de un indeterminado número de grupos armados que coparon los territorios dejados por las FARC-EP y que ahora siembran el terror en los territorios, asesinan y desplazan poblaciones en forma sistemática. Estos grupos armados, por fuera de toda ideología política, están dedicados exclusivamente al narcotráfico. Por lo tanto, la movilidad del pensamiento político-educativo de las comunidades negras en el Pacífico sur sigue enfrentando al Estado y a su guerra.

REFERENCIAS

ALMARIO, Oscar; CASTILLO, Ricardo. Territorio, poblamiento y sociedades negras en el Pacífico sur colombiano. In: **Renacientes del Guandal: “grupos negros” de los ríos Satinga y Sanquianga.** Bogotá: Proyecto Biopacifico, Ministerio del Medio Ambiente, 1996.

ALMARIO, Oscar. Dinámicas y consecuencias del conflicto armado en el Pacífico colombiano. Limpieza étnica, desterritorialización de afrocolombianos e indígenas y “multiculturalismo de estado e indolencia nacional. In: **Conflicto e invisibilidad, retos en los estudios de la gente negra en Colombia.** Popayán: Universidad del Cauca. Pp. 73.120, 2004.

ASAMBLEA DEPARTAMENTAL de Nariño, (2013) ordenanza 037: Política pública de educación para las comunidades negras de Nariño. Pasto.

ASOCOETNAR et al. **Proyecto etnoeducativo afronariñense PRETAN.** Tumaco: Ministerio de Educación, 2004.

CÓRDOBA, A. S. **Cultura negra y avasallamiento cultural.** Bogotá: MAP publicaciones, 1980.

CORTE CONSTITUCIONAL COLOMBIANA, Auto 005 de 2009.

CORTE CONSTITUCIONAL COLOMBIANA, Auto 073 de 2014

CORTE CONSTITUCIONAL COLOMBIANA, Auto 620 de 2017

DASILVA, T. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). In: **Cultura, política y currículo: ensayo sobre la crisis de la escuela pública.** Pablo Gentile (Comp.) Buenos Aires. Editorial Lozada S.A, 1997.

GARCIA, J. **Sube la marea: educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico.** Pasto: Edinar, 2009.

_____, (2016). Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX. Pasto. Universidad de Nariño.

_____, (2018). Interculturalidad y racismo en el circuito centro periferia: Contribución crítica en la perspectiva de las negritudes. Revista ABPN (Asociación brasilera de pesquizadores negros). pp. 27-56.

BARONA, G. et al. **Obras Completas de la Comisión Corográfica: geografía física y política de la confederación granadina**. Cali: Feriva, 2002.

CAICEDO Mena, M. A. Sólidos pilares de la educación chocoana. Quibdó: Ed. “Hebron”, 2011.

CASTILLO. E. “La letra con **raza**, entra”. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. **En Pedagogía y Saberes** (34, 61-73), 2011.

DUSSEL, E. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Quito: Ed. Abya-Yala, 1994.

ESCOBAR, A. “Mundos y conocimientos de otro modo”. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, (1), 51-86, 2003.

PINHEIRO, Lia. Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo **pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones**. In: Pedagogías insumisas. Patricia Medina Melgarejo compiladora. Universidad de artes y ciencias de Chapas-México, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. In: E. Lander (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

MEMORIA-TALLER. Avances y acuerdos en la planificación del proceso de etnoeducación o educación propia en territorios del área de manglar del departamento de Nariño. Amarales- La Tola-Nariño, marzo 17 y 18 de 2004. WWF.

MEMORIA-TALLER. Territorio y Etnoeducación: preparatorio de la Mesa Subregional de Etnoeducación para la Costa Nariñense. Mosquera-Nariño. Mayo 13 y 14 de 2004. WWF.

MEMORIA-TALLER. Mesa Subregional de Etnoeducación: Hacia un sistema de educación propia afrocolombiana para la Costa de Nariño. Tumaco-Nariño. Julio 22 de 2004. WWF.

MERIZALDE del Carmen, Padre B. **Estudio de la Costa colombiana del Pacífico.** Bogotá: Imprenta del Estado mayor general, 1921.

RODRÍGUEZ, José Darío. **Génesis, actores y dinámicas de la violencia política en el Pacifico nariñense.** Bogotá. Pontificia Universidad javeriana, 2015.

VANIN, A. Cultura del Litoral Pacífico. In: P. Leyva (ed.). **Colombia Pacífico.** Tomo II. Bogotá: Pablo Leyva Ed, 1993.

MANUEL ZAPATA OLIVELLA: descolonización y cultura negra en el sistema educativo colombiano

Jose Antonio Caicedo Ortiz

INTRODUCCIÓN¹

En las décadas del setenta y ochenta del siglo XX, algunos intelectuales negros cuestionaron el papel de la escuela como institución colonizadora y como sistema de silenciamiento de la cultura negra² en la educación colombiana. La crítica se difundió en artículos de opinión y eventos académicos por parte de líderes y profesionales de distintas ramas, quienes consideraban que el ocultamiento de las tradiciones culturales, filosóficas y estéticas de raíz africana en los currículos escolares, reflejaba el origen excluyente de la escuela.

Similar a lo acontecido en algunos países de América Latina como Brasil, Ecuador o Perú, Colombia experimentó en la segunda mitad del siglo XX el despertar de la negritud³ como rechazo a la impronta colonialista en la educación nacional, la cual fue tomando un cariz colectivo a medida que los sujetos negros se articulaban en universidades, organizaciones y centros de investigación. La voz de intelectuales se empezó a escuchar como un grito de batalla que reclamaba la inclusión del saber experto en los pensum escolares, aunque con poco eco en el conjunto de la sociedad.

Son múltiples los factores que permiten contextualizar el reclamo por la visibilidad de cultura la negra, en boca de un grupo de militantes que denunciaron esta forma específica de silenciamiento. Asumiendo que se requiere de una explicación multicausal podemos identificar tres hechos a nivel nacional que confluyeron sincrónica y simultáneamente como condiciones de posibilidad para la configuración de la intelectualidad crítica frente al sistema educativo colombiano, sin desconocer que pueden existir otros factores.

En el plano nacional fue de vital importancia la presencia de un estudiantado negro en la educación superior que posibilitó la conformación de “colonias universitarias” y círculos de estudio en las principales ciudades del país, producto de las experiencias de racismo en Universidades públicas de Cali (CÓRDOBA, 1995), Bogotá (ZAPATA, 2005), Medellín y Pereira (WADE, 1993; AGUDELO, 2005),

aspecto que motivó entre otras cosas, la apropiación de los discursos globales de la diáspora africana en el ámbito universitario y acciones tendientes a organizarse como colectivos negros. Varios de estos estudiantes serían después militantes de los procesos organizativos afrocolombianos en la década del noventa (AGUDELO, 2005).

Por otro lado, la paulatina institucionalización de los estudios afrocolombianos en disciplinas como la antropología e historia en la década del ochenta produjeron dentro de estas áreas un nuevo “objeto de estudio”, que en parte contribuyó a la visibilidad del negro en la academia (FRIEDEMMAN, 1984). Algunos antropólogos protagonistas de esta institucionalización académica serían parte del saber experto en la interlocución entre las organizaciones de comunidades negras y el Estado en la década del noventa.

Y fundamentalmente, el surgimiento de un “movimiento pedagógico afrocolombiano” que todavía en formación en la década del ochenta, empezaba a cuestionar el papel de la escuela como transmisor de pedagogías y currículos eurocéntricos distanciados del conocimiento africano y sus diásporas (CAICEDO, 2011; GARCÉS, 2008; GARCÍA, 2016).

En el escenario internacional, la influencia de las diversas corrientes epistemológicas de la diáspora africana (CAICEDO, 2013) y su expansión por América Latina a partir de la segunda mitad del siglo XX, permitieron a militantes e intelectuales apropiarse de un conjunto de ideas sobre los derechos de la gente negra, los cuales sirvieron de espejo teórico e ideológico para estudiantes, maestros y maestras. Entre estas narrativas epistémicas resaltan el movimiento de la negritud de los poetas y literatos franco-africanos, la ideología de los derechos civiles norteamericanos y el pensamiento descolonizador de Franz Fanón.

Apropiadas como lecciones ideológicas, gran parte de la intelectualidad negra de la época tomó estos referentes como cristal identitario para su imaginación política, adaptando los postulados anticoloniales y antirracistas a las realidades de la población negra colombiana. Lo anterior no significa que las y los pensadores “criollos” hayan producido sus propias narrativas conforme a la realidad nacional. Tampoco que sus reflexiones solo estuvieran inspiradas en estas fuentes, pero es indudable la influencia del panafricanismo epistémico en el pensamiento crítico negro en la segunda mitad del siglo XX, sin olvidar también el influjo de las corrientes marxistas y luchas populares que influyeron en muchas de sus ideas.

En síntesis, la movilización de ideas contra la invisibilidad de la cultura negra y el impacto de colonialismo en la escuela colombiana germinó en sujetos escolarizados principalmente, influenciados por los discursos anticoloniales, el surgimiento de un campo de estudios inédito en las ciencias sociales en nuestro país, que puso el “objeto” negro en la discusión académica y la formación de un embrionario movimiento pedagógico afrocolombiano, todo en el contexto ideológico del pensamiento crítico revolucionario.

Estos hechos configuraron el escenario objetivo, que sumado a la agencia del sujeto negro creó un ambiente relativamente propicio para reclamar la justicia curricular (TORRES, 2011) y denunciar el colonialismo epistémico en la educación oficial, tanto universitaria como en el nivel de la básica y la media.

Estas dinámicas son anteriores a la etapa del multiculturalismo educativo representado en el conjunto de normas prescriptivas como la etnoeducación -Decreto 804 de 1995- y específicamente, son el precedente inmediato de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

-Decreto 1122 de 1998- (Caicedo, 2011) mediante los cuales el Estado reconoció parcialmente, las demandas educativas del Movimiento Social Afrocolombiano a finales del siglo XX.

Aunque los intelectuales y militantes de la causa negra fueron los principales protagonistas, no se niega la agencia de otros actores, las cuales trascienden este artículo. Me interesa describir este proceso en torno a la movilización de ideas y acciones como un escenario de disputa intelectual encabezado por una particular expresión de militancia letrada de la raza (CAICEDO, 2017), que

desde distintas posiciones de sujeto interpelaron la escuela como aparato ideológico de desmoralización racial y alienación cultural de la población negra y que paulatinamente pasó de ser un proceso de subjetivación político individual a un movimiento colectivo.

Lo anterior sugiere entonces, pensar los antecedentes de la lucha afrocolombiana como un proceso de articulación entre las reivindicaciones y sus acciones desde los años setenta y sus conquistas más evidentes en los noventa, en una continuidad dispersa en distintas coyunturas, que si bien es cierto, han estado determinadas por factores políticos, económicos e ideológicos específicos, constituyen una lucha persistente que no puede ser leída bajo momentos distanciados o como acciones anecdóticas; por el contrario, representan discursos, prácticas y exigencias inscritas en problemas estructurales de larga duración (CASTILLO; CAICEDO, 2019, p. 146).

Por consiguiente, el sentido de disputa significa la tensión entre la militancia intelectual negra y las directrices de las políticas educativas de la época. La inclusión de la cultura negra en los planes de estudio, fue el clamor común en eventos académicos y también en espacios de formación docente impulsados por los mismos militantes, los cuales quedaron consignados en memorias, libros, comunicados y artículos. Estas acciones no son hechos anecdóticos aislados del proceso de reconocimiento jurídico de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos de los años noventa. Por el contrario, simboliza un llamado continuo contra la invisibilidad y en contra del racismo. Demandas que tomaron mayor fuerza cuando finalizaba la compulsiva y convulsionada década del setenta del siglo XX.

En sentido estricto, podemos caracterizar esta etapa como el florecimiento de la voz pública del intelectual militante negro contra la injusticia curricular, cuya labor pedagógica anticolonial se focalizó en la crítica al conocimiento oficial.

La política del conocimiento oficial es una política de acuerdos o de compromisos. No suelen ser imposiciones, pero ponen en evidencia la manera en que los grupos dominantes intentan crear situaciones en que los compromisos que se adopten les favorezcan. Estos compromisos suelen tener lugar a diferentes niveles, a nivel del discurso político e ideológico, a nivel de la política estatal, a nivel del conocimiento enseñado en las escuelas y a nivel de cómo hemos de entender nosotros todo esto. Por supuesto no se trata de compromisos entre iguales. Los grupos dominantes casi siempre tienen más poder para definir qué cuenta como necesidad o problema y qué debe ser una propuesta apropiada a ello (APPLE, 1993, p. 23).

Como lo refiere Apple (1993), el conocimiento oficial en sus diferentes niveles responde a un acuerdo donde el grupo dominante establece el orden del conocimiento legitimando unos y negando otros. No obstante, al lado del poder siempre camina su inquietante margen, esto constituye el otro lado de la moneda, y es, según el mismo autor un conocimiento oficial que a pesar de su dominio es frágil, “siempre está amenazado y siempre habrá resquicios para las actividades que se oponen a la hegemonía de los poderosos” (APPLE, 1993, p. 24).

Precisamente, indagar la voz pública que interpeló el conocimiento oficial de la escuela es el del objetivo del presente artículo como un ejercicio de memoria intelectual a partir de los planteamientos de Manuel Zapata Olivella⁴, una de las figuras más emblemáticas del pensamiento crítico negro en Colombia.

VOCES POR LA INCLUSIÓN DE LA CULTURA NEGRA EN LA ESCUELA

En Colombia se propuso un renovado modelo de ciencias sociales escolares a partir de la década del setenta del siglo XX. La formación de las nuevas generaciones se orientó por la idea de integración al mercado trascnacional. En este sentido, la profesionalización de la “ciencia del pasado” con su postulado pedagógico de la Nueva Historia, subalternizó el saber escolar al dominio del conocimiento experto con el fin de distanciarse del modelo de enseñanza anterior, centrado en el nacionalismo y su apología a la etapa de La Violencia. Ahora orientadas por el experto universitario (ÁLVAREZ, 2013), las ciencias sociales escolares dependían de la trasposición didáctica (CHEVALLARD, 1997) que implicaba que el docente debía trasladar el saber académico al aula, con la pretensión de que los maestros ofrecieran lecturas más complejas sobre el pasado y el presente de la nación.

A pesar de quedar atrapadas en el paradigma de la objetividad, las ciencias sociales escolares, al igual que en la primera mitad del siglo XX tampoco incluyeron el componente de la cultura negra en sus procesos de enseñanza. Ni en la geografía, la filosofía, tampoco en el español y la literatura como en la Nueva Historia se consideró a África y sus diásporas como parte del currículo. A pesar de su “bienintencionada” pedagogía objetivista, el saber social sobre la colombianidad, mantuvo los relatos del mestizaje con sus anacrónicos lenguajes y representaciones estereotipadas de la vieja historia colonial y republicana.

En este contexto de “cambio de paradigma” educativo, algunos de los intelectuales negros interpelaron su modelo. Manuel Zapata Olivella a comienzos del setenta llamaba la atención al sistema educativo nacional para que tomara en serio las tradiciones del pueblo como parte de la formación docente y profesional. Posteriormente, a finales de la misma década denunciaba la invisibilidad de la cultura negra en los *pensum* escolares.

Precisamente, los cuestionamientos de los intelectuales interpelaban la ordenación del conocimiento que subordina las tradiciones culturales dentro de la relación de saber/ poder (Castillo,

2008). A la denuncia de MZO se sumaron otras voces en la década del ochenta, quienes insistieron a los gobiernos de turno para que se impartiera la cultura negra en los currículos. Por ejemplo, las denuncias y preposiciones de Olivella sonaron en el clamor de otro intelectual y militante como Amir Smith Córdoba, quien coincidía con Zapata en cuestionar el papel alienante de la escuela. Con una postura más afrocéntrica⁵, consideraba que los materiales didácticos era uno de los medios para reposicionar la conciencia del negro, siempre y cuando estos se transformaran.

Si se busca replantear lo que se enseña, es imprescindible darle un vuelco a la educación, modificando y reestructurando textos académicos, literarios y todos aquellos materiales que cumplen una labor excluyente por la orientación que interioriza (CÓRDOBA, 1980, p. 109).

Para Amir Smith la “instrucción” auspiciaba la despersonalización como causas de la colonización educativa. En sus textos, conferencias y eventos de formación docente convidaba a la población negra a que era necesario “Exigir al ministerio de Educación, como parte de toda la currícula (o programas, pensums académicos), la enseñanza de la Cultura Negra a todos los niveles” (CÓRDOBA, 1980, p. 109), según las conclusiones del Primer Seminario de Formación de Personal Docente en Cultura Negra celebrado en Bogotá en 1978, luego publicadas en el libro Cultura Negra y Avassallamiento Cultural en 1980. De este modo, Córdoba hacía un legítimo reclamo contra la política de silenciamiento de la cultura negra en los textos.

De otro lado, la acción militante de Amir Smith no se limitó a la defensa de la cultura negra en el lienzo de papel, sino que también acometió una labor de “pedagogización del pensamiento de la negritud en los diferentes espacios donde hizo presencia” (CAICEDO, 2013, p. 239), tal como ocurrió en el V Seminario de Capacitación Docente en Cultura Negra en la ciudad de Mompox en 1983. Una de las tareas del evento fue su compromiso por rescatar la figura del poeta Candelario Obeso como patrimonio de la literatura negra colombiana pero olvidado por la nación, proceso registrado en su libro Vida y obra de Candelario Obeso de 1984 (CAICEDO 2013).

En el mismo sentido, algunos espacios académicos han sido una plataforma de pronunciamiento público para reformar el currículo escolar. Así, en el marco del "Seminario Internacional Sobre la Participación del Negro en la Formación de las Sociedades Latinoamericanas", realizado en 1986 en la ciudad de Bogotá, y convocado por el entonces Instituto Colombiano de Antropología, Sancy Mosquera, un intelectual negro formado en la antigua Unión Soviética manifestaba que:

Entre los puntos que considera el Centro de Estudios Franz Fanon que su ejecución contribuirá al progreso del negro y el cambio social en Colombia están: El replanteamiento del sistema educativo, incluyendo la historia, el aporte y la presencia del negro en la formación de la vida nacional (CENTRO DE ESTUDIOS FRANZ FANÓN, 1986. 195-196).

Uno de los aspectos señalados en la propuesta integral del Centro de Estudios Franz Fanón era la urgencia de exigir al Ministerio de Educación la enseñanza de la historia negra en la formación escolar, sin el cual no era posible erradicar los niveles de pobreza de los y las descendientes de africanos, y así lograr un verdadero cambio social.

Desde otra posición ideológica, pero en la misma línea de interpretación, Juan de Dios Mosquera, fundador del Movimiento Nacional Cimarrón denunciaba la despersonalización subjetiva de los docentes a raíz de la función colonizadora de la institución escolar colombiana, al considerar que:

El modelo educativo que existe en las comunidades negras es productor de maestros y es reproductor de la ideología dominante. No es un modelo que nos permita habilitarnos para explotar racionalmente nuestros recursos y desarrollar nuestra identidad, y en este campo de la identidad la educación es reproductora de prejuicios raciales, es reproductora de una sicología social que inferioriza y subvalora a las comunidades negras al no reconocerlas como sujetos protagonistas de la historia y de la construcción nacional de estas naciones, sino solamente objetivizarlas como esclavas; ahí empieza y termina la historia de nuestras comunidades. Nosotros, dentro del campo de la educación, estamos reivindicando una nueva historia, estamos reivindicando una nueva concepción geográfica y geopolítica de lo que es la comunidad negra nacional (MOSQUERA, 1987, p. 17).

La insistencia en señalar la invisibilidad de los conocimientos de las culturas negras y la crítica a la estereotipia en las ciencias sociales, especialmente en la enseñanza de la historia, se justificaba por el efecto psicológico que este tipo de negación dejaba en la subjetividad de estudiantes y docentes y fundamentalmente por la alienación ideológica en los miembros de las comunidades negras, según lo señalado por Mosquera. Un año más tarde y a nombre del Movimiento Nacional Cimarrón, el mismo Juan de Dios insistía en que:

El derecho a ejercer y asumir la Identidad Étnica, la Cultura y la Historia Afrocolombiana, en los programas educativos y mediante la fundación y sostenimiento de museos de cultura afrocolombiana, casas de la cultura afrocolombiana, grupos folclóricos y festivales regionales y nacionales de cultura afrocolombiana [...] El derecho a programas de estudios afrocolombianos en las instituciones educativas de las comunidades y en las universidades de la Nación” (MOVIMIENTO NACIONAL CIMARRÓN, 1988, p. 45).

En ese sentido, no solo se reivindicaba la enseñanza de una nueva historia sino la posibilidad de un nuevo sujeto negro empoderado de si mismo desde la comprensión profunda de su pasado.

Por consiguiente, estos pronunciamientos públicos cuestionaban la política del conocimiento oficial y su reiterado silenciamiento de los saberes sobre la diversidad étnica en general y sobre la negritud en particular. Así mismo, podemos leer estas denuncias como disputa epistémica antirracista inscrita en la enseñanza de las ciencias sociales escolares promovidas desde la “pedagogía del mestizaje”. La voz de MZO, es elocuente, y quizás una de las pioneras en denunciar y proponer alternativas como la inclusión de lo popular y la cultura negra en la oficial escuela.

MANUEL ZAPATA OLIVELLA: ideas sobre una política descolonizadora

En 1966, MZO fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, con la misión de desarrollar la actividad cultural como parte de la labor educativa. Este dato biográfico, registrado en el periódico *El Colombiano* de Medellín denota la relación directa que Zapata tuvo con la cultura, y su relación con la gestión educativa.

En un artículo publicado en 1973 en la Revista Arco⁶, titulado *Por una política educativa de identidad nacional*, MZO plasmó su punto de vista sobre la problemática educativa de su tiempo. La búsqueda de lo inédito, de lo original, de lo “producido por la tierra” tenía en la ensayística y los artículos de opinión un escenario de confrontación ideológica contra el pensamiento eurocéntrico predominante; por lo que se consideraba una tarea necesaria, legítima y pertinente la visibilización del pensamiento nacional como lo había hecho el mismo Manuel con el nacionalismo literario a través de la *Revista Letras Nacionales* desde su fundación en 1965.

No obstante, se debe considerar que estos procesos acontecieron en una época dominada por políticas asimilacionistas de las diversidades culturales al proyecto del mestizaje promovidas por el Estado-Nación y sus sucesivos gobiernos.

Como ya se indicó, estas ideas se producen en un escenario de cambio de paradigma educativo en la segunda mitad del siglo XX. El crecimiento demográfico, la migración campo-ciudad, la llegada de la televisión y la radio, tuvieron un papel nodal en la producción ideológica de la nueva identidad nacional. Sumado a ello, el proceso de modernización por la vía de la industrialización económica, hicieron de la escuela el dispositivo para la continuidad de la misión civilizadora del pueblo (CAJIAO, 2004) que llegaba masivamente con sus costumbres y tradiciones a las principales ciudades tras el sueño del progreso.

Las élites, que veían en Europa y Norteamérica el ideal de la modernización se preocupaban por refinar los modales del pueblo. Los manuales de urbanidad y de catequismo desde los años cuarenta ya habían imaginado la conversión del pueblo “bárbaro” a un

sujeto colectivo “civilizado” alejado de las “prácticas salvajes” que caracterizaba lo popular, de acuerdo a la concepción de los sectores dominantes. Indudablemente este modelo de educación tenía como trasfondo ideológico la “limpieza de sangre” por medio de programas de sanidad, bajo la idea de que el pueblo era enfermo e inmoral, y por ende constituía la causa del atraso por su falta de vocación para el progreso.

En la década del setenta se promulgó la Ley de Nacionalización de la Educación Pública, producto de la presión social para ampliar la cobertura educativa (CAJIAO, 2004), la cual trajo nuevas metodologías de enseñanza, fórmulas de evaluación, propuestas curriculares con el influjo de las misiones educativas extranjeras y expertos internacionales. Paradójicamente, la legislación de nacionalización educativa iba en contravía de sus principios dado que sus propuestas, currículos, métodos de control y evaluación estaban dominados por los modelos importados del exterior.

De este modo, influenciado por una postura ideológica de defensa nacionalista que fecundó en un sector de la intelectualidad colombiana, MZO fue una de esas nacientes figuras a la que aludía la misión de la revista Arco. Aunque Olivella era un escritor que para esa época tenía relativo reconocimiento público, lo inédito de su aparición era justamente la temática que abordaba, relacionada con el papel de la educación en la nación. Aunque sus preocupaciones sobre la identidad nacional ya reposaban en algunos artículos de periódicos y revistas, su escrito articulaba el sistema educativo en la configuración identitaria del país, cuyo aspecto más relevante era su crítica a las políticas educativas como aparatos desculturalizadores y colonizadores.

En el artículo en mención, MZO desarrollaba cuatro aspectos para comprender el estado de la educación nacional de la época. *El origen de la crisis educativa, el carácter desculturalizador de la educación, la influencia extranjera en el modelo investigativo y de extensión educativa y su propuesta de una política educativa con identidad nacional.*

En primer lugar, identificaba las causas de lo que para él significaba la crisis de la educación de su tiempo. La noción de crisis

la sustentaba en la falta de una política gubernamental que acogiera los conocimientos populares, que de acuerdo a su visión, eran pertinentes para fortalecer la cultura nacional frente a la opresión de las potencias extranjeras y sus tecnologías de dominación.

Generalmente se quiere encontrar las causas profundas de este descontento en los efectos concreto de la crisis -estatutos docentes inadecuados; institutos de investigación y aplicación pedagógica, cultural y deportiva inspirados en patrones foráneos; magisterio impregnado y rebelde- cuando habría que buscarlas en la estructura misma de nuestro sistema social heredado de una colonización violenta que desconoció la ausencia de la cultura raizal (OLIVELLA, 1973, p. 25-26).

Como podemos notar, para Manuel las causas de la crisis educativa no era responsabilidad de los docentes, a quienes concebía como un sector rebelde, sino del sistema educativo y se creó al extranjerismo como expresión de colonialismo, el cual se reproducía sistemáticamente en los estatutos docentes, los institutos de investigación, la formación docente, los modelos pedagógicos y las prácticas docentes. El resultado de esta política, de acuerdo con Zapata, era un magisterio trasmisor de paradigmas importados que poco o nada tenían que ver con nuestra realidad histórica, cultural y política.

Para Zapata Olivella los docentes eran “víctimas” del modelo, por lo que la causa de la crisis estaba en la estructura misma del sistema educativo y sus mecanismos de legitimación de la profesión; y de modo fundamental, en una praxis pedagógica colonial y eurocéntrica que desconocía lo que él llamaba la cultura raizal o su equivalente de cultura popular.

En segundo lugar, MZO concebía el sistema educativo colombiano como una máquina de desculturalización articulada en cuatro planos, a saber: a) la vigencia del paradigma de la negación de las raíces indígenas en detrimento de la sobrevaloración de la matriz hispana como espejo de identificación cultural y moral; b) los contenidos de enseñanza del sistema educativo (primaria, secundaria y universitaria) dominados por currículos descontextualizados en menoscabo de la cultura nacional; c) las orientaciones pedagógicas

cuyo objetivo radicaba en la despersonalización de los niños, toda vez que desde la escuela primaria hasta la secundaria, la geografía, la historia y las ciencias naturales transmitían acríticamente el método científico, distante de las realidades del país y d) la formación universitaria que no se preocupaba por paliar las fallas de la educación básica y por el contrario solo formaba en la lógica de satisfacer el consumo con profesionales poco creativos para proponer políticas de bienestar social acorde a nuestras realidades⁷.

En un tercer plano de análisis, Zapata arremetía contra los institutos encargados de la difusión educativa y cultural a nivel formativo e investigativo por considerarlos instrumentos de alienación que poco o nada contribuían a los propósitos nacionalistas. El ICFES, ICOLPE, COLCULURA; COLDEPORTES; INEM y el SENA⁸, los definía como organismos

planificadores que estaban al servicio de los gremios y las élites defensoras de una visión economicista y colonial del desarrollo, sin beneficio para el pueblo y sus saberes empíricos, propios de la conciencia popular.

¿Pero cómo sustraerse de la acción desculturalizadora de lo propio, si quienes reclaman y pactan tales convenios de asesoría técnica han sido educados desde la infancia en nuestras escuelas, colegios y universidades en la filosofía de que no constituimos una cultura digna capaz de valerse de su propia creatividad en la dirección y dominio en su evolución científica? (OLIVELLA, 1973, p. 25-26).

Este planteamiento pone en evidencia la manera como las políticas de ciencia, cultura y tecnología seguían las directrices de una educación para el trabajo y el consumo que favorecían solo los intereses del capital privado. Una filosofía desculturalizadora que de acuerdo a Apple es un claro reflejo del conocimiento oficial que impulsa los intereses de los sectores dominantes. Para Olivella, los institutos encargados de la ciencia, el deporte y la cultura, los tres pilares de la educación, claramente reproducían el conocimiento oficial capitalista desde las políticas estatales y la institucionalización del colonialismo intelectual.

Vale la pena recordar que en 1970 Orlando Fals Borda había analizado el colonialismo intelectual de las ciencias sociales

colombianas. Parte de su crítica era justamente que la sociología en particular, negaba las intuiciones y convicciones del pueblo como fuentes de inspiración científica para alcanzar una ciencia emancipadora, debido a la adopción de teorías y metodologías europeas y norteamericanas ajenas a nuestras propias realidades sociales.

En otras palabras, a mayor creatividad y perspicacia en la investigación local, menor dependencia de la versión, actual de la tarea intelectual que se observa en los países avanzados, menor el impacto posible del “robo de cerebros”. Pero esta conclusión no debería sorprender a nadie, porque de hecho la ciencia social de segunda clase que se observa entre nosotros puede deberse a la cándida imitación que hemos hecho de las teorías de segunda clase y de la conceptualización estéril p que se originan en los países avanzados, y que se difunden de ellos a nosotros (FALS, 1971, p. 97).

No estoy indicando una influencia directa de los planteamientos de Fals Borda en este particular análisis de MZO, sin embargo, nos sirve de ejemplo para señalar el ambiente anticolonial promovido por un segmento de la academia colombiana que cuestionaba el saber científico como manifestación de colonialismo intelectual.

El aporte de Zapata Olivella fue pensar la impronta del colonialismo desde la “cultura popular étnica” como alternativa a la imitación de modelos importados que no consideraban los contextos de diversidad cultural.

El cuarto aspecto que Manuel Zapata desarrollaba a comienzos de los años setenta, propendía justamente por la implementación de una política educativa con identidad nacional que estaba en sintonía con un ambiente reivindicativo de la ciencia popular como forma de emancipación ideológica. Por política educativa de identidad nacional, MZO concebía una búsqueda de autonomía cultural de los pueblos, lo que equivalía a diagnosticar las diversas raíces de la nacionalidad para forjar la autodeterminación de los pueblos y cortar el ombligo del colonialismo.

Indudablemente, hay en estos planteamientos una comprensión global y estructural del papel de la educación en la configuración identitaria de la nación. Para Zapata, este aspecto implicaba

descolonizar el sistema educativo y superar sus pedagogías y enseñanzas desculturizadoras. Pero su visión no cuestionaba el método científico, la ciencia, la tecnología, ni la misma concepción de educación occidental perse, su crítica controvertía la función colonizadora de los currículos, la investigación, la pedagogía y su papel en la subvaloración cultural de la nación, su realidad contemporánea, su historia y fundamentalmente la negación de sus diversidades etnoculturales.

LA INCLUSIÓN DE LA CULTURA NEGRA EN EL PENSUM

A partir de la segunda mitad del siglo XX la ciudad de Cali acrecentó su proceso de ennegrecimiento cultural (ANDREWS 2007) con base en el fenómeno migratorio, el cual alcanzó su auge en los años setenta del siglo pasado, en gran parte por la industria azucarera que atraía las nuevas manos de corteros, que entre el dolor y la esperanza prolongaban la formación neocolonial capitalista en el suroccidente colombiano. Esa mezcla entre dulzura y poder que el antropólogo Sidney Mintz (1985) denotaba como la combinación letal entre el apacible gusto por el dulce y la barbarie de la explotación en el Caribe, acogía una nueva versión de la vieja hacienda esclavista en las tierras vallecaucanas. Este proceso de modernización económica vino acompañado de una alta presencia de migrantes del Pacífico y del norte del Cauca.

En esta ciudad se realizó el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas en agosto de 1977, evento que reunió a varios intelectuales y militantes (mujeres y hombres) de la diáspora africana de diferentes partes del mundo, al igual que algunos investigadores del tema, con el fin de reflexionar sobre etnia negra y mestizaje, filosofía y afectividad, creatividad social y política y creatividad material y artística, aspectos que sintetizaban los problemas más acuciantes del mundo negro en su momento (pobreza, marginalidad, invisibilidad, racismo, estereotipia y exclusión), los cuales siguen tan vigentes como en aquella época.

La importancia del congreso inaugural del internacionalismo negro en América Latina quedó reflejada en la opinión de la escritora Leida

Viveros Vigoya, en su artículo “*Todos somos negros*” publicado en 1977 en el periódico El País de Cali.

Para todos nosotros, los asistentes negros al certamen y especialmente para los participantes colombianos, este congreso fue una sacudida necesaria. Esa presencia arrogante de quienes con su “negrura alborotada”, con su inquebrantable (en los más valerosos) decisión de lucha y transformación, me llevó a reconocer lo muerto del saber agenciado en las universidades, al desierto incomunicativo de las cátedras de repetición y reproducción de modelos (VIVEROS, 2020, p. 50).

Con una postura crítica frente a la concepción del mestizaje de Zapata, de ahí el título de su columna y por el paternalismo y aburguesamiento de su director en la orientación del congreso, tal como lo dejó consignado en su artículo, la visión de Viveros indicaba la trascendencia de lo que representó el evento para una parte importante de la comunidad negra, y en especial para un segmento de la intelectualidad negra de la época.

En medio de las diferentes opiniones y problemáticas abordadas, uno de los asuntos discutidos en este evento fue el papel de los sistemas educativos en la enseñanza de la cultura negra en los países donde tenía fuerte presencia el componente de origen africano. MZO en su discurso inaugural invocaba la oficialización de los Estudios de la Cultura Negra, refiriéndose al asunto de la invisibilidad en varios apartados de su elocuente pluma. En primer lugar, en su introducción exponía la presencia del negro en todos los ámbitos de la vida, a la vez que denunciaba su sistemática negación por parte del Estado a través de instituciones como la escuela.

La presencia de la cultura negra en América es omnipresente, viva, lucida e innegable. En nuestras escuelas y colegios no se enseña la historia de África; la participación creadora del negro en la vida política, económica, cultural, religiosa y artística se soslaya, minimizándola. He aquí algunos de los aspectos que serán discutidos y analizados en este Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas reunido aquí en Cali, a partir de hoy 24 al 28 del presente mes de agosto (OLIVELLA, 1988, p. 25-26).

Aunque esta premisa hoy en día nos resulte “elemental”, a finales de los setenta no tenían muchos adeptos en Colombia. Y aunque la pedagogía crítica había develado la relación entre currículo e ideología (APPLE, 1986) en algunos contextos de Latinoamérica, la idea de incluir la cultura negra en los pemsus era una novedad en nuestro país, dado que se veía a la escuela y sus currículos como instrumentos para desalinear la mente del hombre y la mujer negros, por lo que transformarlos era una tarea urgente para la reconstrucción del relato oficial sobre la identidad nacional. MZO señalaba la presencia de la diáspora africana en toda América responsabilizando al sistema educativo de soslayarla y minimizarla.

Sumado a la innegable presencia de la cultura de origen africano en los más diversos ámbitos sociales, Zapata llamaba la atención de superar el nacionalismo metodológico predominante en los análisis del mundo negro, con el fin de fortalecer su visión de la diáspora africana en las Américas. Por eso planteaba que, si bien en distintos eventos se había analizado el papel creativo de la presencia negra en la región, el “Congreso de Cali es el pionero en plantear el problema a escala continental” (OLIVELLA, 1988, p.19) y en debatir una visión trasnacional y transcontinental de la problemática de la diáspora africana en nuestro continente.

Por otro lado, una problemática común en la región es la discriminación racial, principalmente la forma como este fenómeno producto de la ideología y la praxis esclavista se reproducía en forma de exclusión económica, pues según MZO:

Generalmente se niega la existencia de discriminación racial pero donde es fácil observar que los negros e indios, así como sus descendientes mestizos, mulatos y zambos se encuentran marginados de las posibilidades de desarrollo económico y cultural (OLIVELLA, 1988, p. 19).

Dado que en Latinoamérica el racismo es un tema tabú y la prueba más contundente de esta aseveración es su negación, el mismo Olivella insistió sobre la necesidad de problematizar el racismo con sus contemporáneos negros y con la sociedad en general. De ahí su clamor por intervenir la escuela.

Uno de los rasgos inherentes a la trayectoria intelectual de MZO fue su capacidad para comprender el fenómeno de las presencias culturales desde una dimensión multidisciplinar y global, pero además denunciar y desarrollar acciones orientadas a transformar las realidades que le dolían y que claramente se manifestaban en sus textos y en su gestión cultural. Frente a los distintos problemas que develaba el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas, una de las acciones que Zapata consideraba prioritaria era la urgencia de oficializar los Estudios de la Cultura Negra.

En el marco de las denuncias y recomendaciones, el Congreso de la Cultura Negra será enfático en exigir a los gobiernos de América, y muy en especial a los de Centro, Antillas y Sur América, la impostergable inclusión del estudio de la cultura negra en los pénsumes educativos en aquellos países donde la etnia nacional tenga el aporte africano como una de sus tres más importantes raíces. La delegación colombiana presentará una proposición para que oficialmente se incorpore la enseñanza de la Historia de África en la escuela primaria y secundaria, a la par de que se exija por parte de los profesores un mayor análisis del significado de la presencia negra en nuestra comunidad a través del proceso histórico desde su arribo e integración en la vida económica, social y cultural (OLIVELLA, 1988, p. 19).

Varios aspectos contenidos en esta proclama revelan su preocupación por los procesos de enseñanza oficial. En primer lugar, la exigencia a los gobiernos con presencia de raíz africana para que se incluyera este campo de conocimiento en los pensum educativos. Un aspecto a destacar es que Zapata aludía a las nociones de pensum y estudios, pues como lo afirma Álvarez, es necesario entender que las ciencias sociales en Colombia surgieron primero como saberes escolares de la mano de la pedagogía, y no como procesos autónomos alejados del mundo de la escuela (ÁLVAREZ, 2014). Esto es entendible dada la impronta escolar que durante la primera mitad del siglo XX contribuyó a la formación de Manuel.

De esta manera, el llamado a los Estados para oficializar los estudios de la cultura negra concuerda con su propuesta de una política educativa con identidad nacional cuatro años atrás; aunque su idea en ese momento aludía más a la cultura popular e indígena.

En ese sentido, el pensum era para Manuel un mecanismo de visibilidad eficaz para la activación de la memoria africana, de ahí su insistencia en incluir la enseñanza de sus tradiciones en la política del conocimiento oficial.

También discutía el papel de la historia como proceso de politización de la memoria, en una abierta crítica a la visión hegemónica de la historia nacional, que en la primera mitad del siglo XX contribuyó a reproducir el relato del mestizaje indo-europeo como imaginario exclusivo de la identidad nacional.

Vale la pena recordar que este pronunciamiento de MZO, se enmarca en un contexto donde la enseñanza de la historia escolar todavía era un discurso apologético al nacionalismo, una política de movilización del afecto en procura de construir una unidad de sentimiento con la memoria territorial, y así superar los atavismos raciales.

Un imaginario de vieja data promovido por las élites que desde las primeras décadas del siglo XX impulsaban una pedagogía nacionalista tendiente a construir un territorio, un pasado y una moral representado en la enseñanza de la geografía, la historia y la cívica (ÁLVAREZ, 2014).

El proyecto pedagógico civilizatorio fue muy importante para la configuración de la República en el siglo XIX, pero no fue el mismo que se consolidó desde comienzos del siglo XX jalonado por los ideales nacionalistas. Fue en ese momento cuando hubo que pensar un territorio, un pasado y un pueblo propios, como forma de gobierno; así se hizo necesaria una estrategia pedagógica que pasara por consolidar los saberes que dieran cuenta de estos tres asuntos. Comenzó así a formarse en la escuela un discurso sobre las fronteras, sobre el origen y las características de la raza que identificaban la nación. (ÁLVAREZ, 2014, P. 47).

Zapata comprendía el papel de la historia escolar con su narrativa hispanista y su diacrónica visión de la superación del componente indo-africano. En ese sentido, “A la enseñanza de la historia se le reservaría la tarea de formar el carácter y “mimir el amor a la patria con las disertaciones en que se ejercitan los alumnos para la conmemoración de las grandes fiestas nacionales, como el 20 de julio, el 7 de agosto, el 12 de octubre [...]” (GHOTME, 2013, p. 285) por

lo cual, el discurso de la cultura negra representa una voz de disputa contra la memoria hegemónica y su saber escolar excluyente.

Sin embargo, es claro que la propuesta de MZO acogía una particular visión de integracionismo curricular -pensum- en el aparato escolar institucionalizado. Zapata propendía porque esa institución racista diera cabida a las “memorias de la negritud” como un compromiso con la realidad pluridiversa de la sociedad colombiana.

Cuando nos ceñimos a su escritura literal, encontramos en sus planteamientos sobre este tema una clara interpelación a las políticas estatales. En el caso particular de la escuela, MZO cuestionaba el aparato sistémico en su complejidad de procesos y articulaciones -niveles de escolaridad, institutos de difusión e investigación, modelos pedagógicos, métodos de evaluación- y los contenidos que se transmitían en los centros educativos, los cuales daban como resultado un sujeto docente reproductor de la ideología del blanqueamiento y la negación de la trietnicidad por la que tanto se preocupó.

A MODO DE CIERRE

Es indudable que cuando se reconstruye la memoria corta del proceso organizativo afrocolombiano, es necesario mirar hacia atrás, unas cuantas décadas, para encontrar en la retrospectiva del tiempo parte de las voces que militaron desde planos no convencionales de los movimientos sociales. Se trata de sujetos que labraron el camino reivindicativo en procura de incluir los saberes culturas de la negritud en la escuela.

Esta etapa anterior al proceso de reconocimiento multicultural se caracteriza por el impulso de intelectuales, líderes, docentes, que sin llegar a conformar y consolidar acciones colectivas como las de finales del siglo XX, sentaron las bases de una subjetividad política que batalló por transformar, o por lo menos incidir en los esquemas de representación sobre identidad, raza y cultura en el ámbito educativo.

Varios pensadores plasmaron sus puntos de vista en diversos repertorios de producción que asumo como parte de la memoria intelectual afrocolombiana. En muchos casos se trató de

empecinamientos tercos, solitarios, y en algunos casos fueron intentos de articulación coyunturales, siempre buscando alternativas significadoras para los y las afrocolombianas.

En lo que atañe a las reflexiones educativas, este proceso es una denuncia abierta por incidir en las instituciones del saber, con el ánimo de incluir la enseñanza de la cultura negra en uno de los aparatos más eficaces de reproducción cultural de cualquier Estado.

Pero hay que entender que se trataba de abrir las rígidas fronteras de la escuela que con sus textos y currículos reflejaba la injusticia curricular de su tiempo. Podemos entender la propuesta de Olivella como una proposición de pluralismo epistémico en la escuela.

Si intentamos armar el rompecabezas de la militancia afrocolombiana, el capítulo educativo tiene su propio tema, el cual debe comprenderse en articulación con el resto de demandas del movimiento afrocolombiano pero también en su propia especificidad.

Y en esa particular demanda, la “necedad” por la memoria africana en la escuela sigue siendo un eco que con el paso del tiempo se ha ido consolidando en una voz pública y colectiva con incidencia en las políticas ministeriales. Pero fundamentalmente sigue siendo una disputa epistémica por el control de la memoria y el objetivo de hacer de la escuela colombiana un territorio pluricultural. Un clamor de vieja data que sigue vigente en redes y colectivos docentes, centros de investigación, organizaciones afrocolombianas, palenqueras y raizales; así como en algunos investigadores e investigadoras comprometidas con una educación antirracista .

Comprender la circulación de ideas y acciones motivadas por estos pensamientos es una tarea que sigue pendiente, pues se requiere del trabajo arqueológico que nos permita hurgar los archivos intelectuales de la afrocolombianidad y de este modo comprender el contenido de las denuncias y los contextos de emergencia hechas por Zapata Olivella, Amir Smith Córdoba, Sancy Mosquera, Juan de Dios Mosquera, Leida Viveros y otras voces sin archivo escrito que contribuyeron directa e indirectamente a la cristalización parcial de estas demandas en la etapa multicultural.

En lo que respecta a MZO, es claro que tanto su escritura como sus acciones representan una de las fuentes más potentes de la memoria

intelectual afrocolombiana. Parte de su trabajo como creador, investigador y difusor de la trienidad en todas sus dimensiones reposa en los Centros de Investigaciones que creó junto a su hermana Delia, en sus libros, en la multiplicidad de artículos y ensayos dispersos por la geografía del texto impreso como son las librerías, puestos de revistas, bibliotecas, pulgueros, y hace un poco más de una década en las bibliotecas universitarias. Además, en su archivo epistolar donde anidan sus acciones de gestor, de intelectual y sus intercambios personales.

En lo que respecta a sus reflexiones sobre la educación, MZO entendió en un momento de su trayectoria biográfica que la pedagogía y el currículo era manifestaciones de una vocación colonizadora y alienante, cuyo resultado más eficaz era la negación de las raíces populares y étnicas en todo el entramado corporativo que la sostiene. Entre su propuesta por una política educativa con identidad nacional donde cuestionaba el papel del sistema educativo en la despersonalización cultural del sujeto docente y de los profesionales; y la inclusión de los estudios de la cultura negra en el currículo escolar, se devela un horizonte interpretativo que nos permite hablar de un intelectual orgánico situado cronológicamente e ideológicamente.

Su experiencia como director del Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación Nacional, sumado al contexto ideológico del nacionalismo cultural en el que se inspiró, explica en parte, su visión sobre la descolonización educativa a comienzos de la década del setenta, mientras que su papel como presidente del Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas respalda su concepción sobre la necesidad de “ennegrecer” la escuela. No obstante, también se vislumbran puntos comunes en ambos textos aquí citados, relacionados con la crítica a la exclusión de las diversidades culturales en la educación oficial, y su cuestionamiento a las pedagogías y currículos hegemónicos.

Finalmente, asumiendo la importancia de las reflexiones de Zapata en esta materia, debo decir que me resulta difícil considerarlo un pensador de la pedagogía o un investigador de la educación a la manera de un experto en el tema, dado que este no fue su campo de

investigación predilecto, ni su “objeto” de estudio, aunque si llevó a cabo una labor pedagógica de concientización por medio de sus reflexiones y sobre todo, por sus actividades de gestor cultural y su praxis intelectual que le permitió reflexionar las problemáticas más apremiantes de su tiempo.

Como la mayoría de los y las intelectuales era consciente del rol de la educación en la construcción de la nación; por eso su mirada sensible y genuina por los límites y posibilidades de la escuela. Los dos textos recopilados en este artículo los tomo como fuentes del incommensurable archivo intelectual de la afrocolombianidad, los cuales nos permiten aproximarnos a sus preocupaciones sobre la relación entre colonialismo, educación y cultura, pero fundamentalmente para rastrear la importancia de su legado como un antípodo a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que en los años noventa cristalizó en parte, su viejo anhelo por “africanizar” la escuela colombiana.

1 Este artículo indaga la visión de Manuel Zapata Olivella sobre el papel de la educación como institución colonizadora y su propuesta por la inclusión de la cultura negra en los pensum escolares. A partir de dos textos, uno publicado en 1973 en la Revista Arcos y la lección inaugural del Congreso de las Culturas Negras de las Américas de 1977, explora las ideas y propuestas de Manuel sobre descolonización y cultura negra, la primera como crítica a la política educativa estatal y la segunda como propuesta de integración curricular en el sistema educativo oficial como antecedente de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

2 Retomo la definición de Cultura Negra expuesta por Manuel Zapata Olivella en el Congreso de las Culturas Negras de las Américas realizado en Cali en 1977, según la cual se trataba de una “corriente cultural sostenida a lo largo de más de cuatro siglos, extendida a todo el continente, y lo más importante, persistentemente renovada” (ZAPATA, 1998, p. 19). Esta corriente está presente en los ámbitos de la filosofía, el pensamiento, la psicología y la creatividad artística, pero a menudo era invisibilizada por los estudios sociales. El llamado por incluir los estudios de la cultura negra era un reclamo por hacer visible estas corrientes culturales y comprender su transformación permanente en el continente a partir de investigaciones antropológicas e históricas fundamentalmente. Los resultados de estos estudios debían enseñarse en la escuela a través de su inclusión en los pensum, según Zapata.

3 Por negritud me refiero a un término descriptivo para nombrar a la gente negra y hechos relacionados con estas poblaciones en el mundo, no como un concepto históricamente situado referido al movimiento de los poetas africano-caribeños de la década de finales de la década del treinta en París.

4 A partir de ahora MZO

5 En su acepción más genérica, el afrocentrismo considera que el negro, lo africano y su representación es el centro de la historia y en ese sentido sus manifestaciones estéticas, políticas, espirituales y culturales deben reconocerse como parte del evento histórico mundial, por lo que es indispensable en la experiencia intelectual negra pensar desde el punto de vista de la experiencia africana. Amir Smith era partidario de este punto de vista. Para una reflexión de la perspectiva afrocéntrica en Córdoba ver (CAICEDO, 2013).

6 La Revista Arco era un órgano de difusión de ideas liberales cuyo objetivo principal era promover el pensamiento colombiano a través de la nueva intelectualidad. Entre 1959, cuando se publicó el primer número hasta 1989, año de su última edición, el semanario vio correr ríos de letras a través de sus 308 números con escritores inéditos, tal como acompañaba el subtítulo de su propuesta: "La Revista del pensamiento colombiano", cuyo ideal era difundir el nuevo pensamiento nacional (ATEHÓRTUA, s.f.). Esta tribuna pública de corte nacionalista tenía la premisa de que la escritura y los escritores colombianos tenían mucho que aportar al pensamiento.

7 MZO también cuestionaba la formación universitaria porque propiciaba la fuga de cerebros a los países desarrollados, obstaculizando el surgimiento y consolidación de una ciencia nacional.

8 Excepto el Servicio Nacional de Aprendizaje -SENA- fundado en 1957, el Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior, Instituto Colombiano de Pedagogía, Instituto Colombiano de Cultura, Departamento Administrativo del Deporte, la Recreación, la Actividad Física y el Aprovechamiento del Tiempo Libre, Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada se fundaron en el periodo presidencial de Carlos Lleras Restrepo, antepenúltimo presidente de El Frente Nacional (1958-1974), un acuerdo político bipartidista que durante 16 años estableció la alternancia en el poder entre liberales y conservadores en periodos de cuatro años, lo que determinó la automática exclusión de participación política de distintas expresiones distintas al bipartidismo tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

AGUDELO, Carlos. **Retos del multiculturalismo en Colombia.** Política y poblaciones Negras. Medellín: La Carreta Editores, 2005.

ÁLVAREZ, Alejandro. **El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagógica política.** Nómadas (41): 45–61, 2014.

ANDREWS Ried Gorge. **Afro-latinoamérica, 1800–2000.** Madrid: Frankfurt am Main: Iberoamericana, Vervuert, 2007.

APPLE, W. Michael. **El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora.** Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 1996.

ATEORTHÚA, Carlos. Arco. In: **Revista del Pensamiento Colombiano.** Disponible en: hemerotecabpp.eordress.com/arco-revista-del-pensamiento. S.f.

BORDA, Fals Orlando. Ciencia propia y colonialismo intelectual. México D.F. Editorial Nuestro Tiempo, S. A. 1971

CAICEDO, Jose Antonio. **La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diáspórico en la escuela. Pedagogía y Saberes** (34): 9–21, 2011.

“Amir Smith Córdoba: pensamiento y militancia de un intelectual afrocéntrico”. En: Rosero Rafael (compilador) Estudios de suelo. Interculturalidad y sujetos en resistencia. pp. 209-229. Popayán: SentiPensar Editores. 2013.

A mano alzada. Memoria escrita de la diáspora intelectual afrocolombiana, Popayan: SentiPensar Editores. 2013.

“Escritura y diáspora afrocolombiana: militancia letrada de la raza”. REVUE D’ÉTUDES DÉCOLONIALES (2): Blog Digital. 2017.

CAJIAO, Francisco. La concentración de la educación en Colombia. **Revista Latinoamericana de Educación. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (034): 31-47, 2004.

CASTILLO, Elizabeth. “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural”. In: **Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros**. Bogotá: Universidad del Cauca-Ministerio de Educación Nacional. pp. 48-54, 2008.

CASTILLO Elizabeth; CAICEDO Jose Antonio. La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. **Revista del Cisen Tramas/Maepova** (7): 139-149, 2019

CENTRO DE ESTUDIOS FRANTZ FANON. “El negro y el carácter de las relaciones inter-étnicas en Colombia”. In: Alexander Cifuentes (compilador). **Seminario Internacional sobre: La participación del negro en la formación de las sociedades latinoamericanas**. pp. 189-197. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura/Instituto Colombiano de Antropología, 1986.

CÓRDOBA, Amir Smith. **Cultura negra y avasallamiento cultural**. Bogotá: MAP Publicaciones, 1980.

CÓRDOBA Rentería Libardo “Los estudiantes y el prejuicio racial”. In: Valderrama Carlos A. y Caicedo Ortiz Jose Antonio (compiladores) **Antología de Escritos Afrocolombianos**. pp. 93-105. Cali: Grupo de Editoriales Universitarias del Pacífico (GEUP), 2020.

EL CONGRESO DE LA CULTURA NEGRA. NUEVA ERA PARA LA IDENTIDAD DE AMÉRICA. **Primer congreso de la cultura negra de las Américas**. In. Discurso de apertura. pp. 535-551. Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas UNESCO, 1998.

FRIEDMANN, Nina S. de. “Estudios de negros en la antropología colombiana”. En: Arocha Jaime y Friedemann, Nina S. de (editores.). pp. 507-572. **Un siglo de investigación social: antropología en Colombia**, Bogotá: Etno, 1984.

GARCÉS Aragón Daniel. **La etnoeducación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos**, 1975-2000, Cali, Editorial Valformas LTDA García-Rincón, Jorge Enrique, 2008.

GARCÍA, Rincón Jorge Enrique. **Por fuera de la casa del amo: insumisión epistémica o cimarronismo intelectual en el pensamiento educativo afrocolombiano siglo XX**. Pasto: Universidad de Nariño, 2016.

GHOTMEA Rafat. “La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962”. **Revista científica “General José María Córdova”** (11): 273-289, 2013.

MINTZ W Sidney. **Dulzura y poder. El lugar del azúcar en la historia moderna**. México: siglo veintiuno editores, 1985.

MOSQUERA J. de D. El Renacer Cimarrón. **Revista Solidaridad. Aportes Cristianos para la Liberación** (88):15-18, 1987.

MOVIMIENTO NACIONAL CIMARRÓN. Comunidad Negra Colombiana. **Revista Debate. Al servicio de la Convergencia** (16): 45-46, 1988.

TORRES Jurjo. **La justicia curricular**. El cabayo de Troya de la cultura escolar. Ediciones Morata: Barcelona.2011.

WADE, Peter. El Movimiento Negro en Colombia. Revista América Negra (5): 118-133, 1993.

ZAPATA Olivella Manuel. “Por una política educativa de identidad nacional”. arco. Revista de temas de actualidad (146): 25-29. 1973.

“El congreso de la cultura negra. Nueva era para la identidad de América. Discurso de apertura.” En. Primer congreso de la cultura negra de las Américas. pp. 535-551. Cali: Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas UNESCO. 1998.

¡Levántate Mulato! “Por mi raza hablará mi espíritu.” Bogotá: Educar Editores S.A., Plan Lector. 2005.

BORDA, Fals Borda. **Ciencia propia y colonialismo intelectual.** México D.F. Editorial Nuestro Tiempo, S. A. 1971

CURRÍCULO Y DIÁSPORA AFRICANA: una mirada a la inclusión de los/as afrodescendientes en la educación argentina

Anny Ocoró Loango

INTRODUCCIÓN

En América Latina la búsqueda de sociedades homogéneas y el deseo de las clases dirigentes de moldear las poblaciones para formar un ciudadano de acuerdo a su diseño nacional, condujo a combatir la diversidad cultural y generar una identificación colectiva que neutralizara las diferencias o heterogeneidades. En efecto:

“(...) lo cierto es que ninguna idea de pluralidad de culturas dominó América Latina hasta los años recientes y que los pueblos indígenas o afro fueron ocultados, aniquilados, marginados o nacionalmente reconvertidos sin participación ciudadana efectiva” (GRIMSON, 2011, p. 2018).

Las élites imaginaron un modelo de nación en el cual la identidad del indio y del negro tenía que disolverse, en pos de un modelo de construcción de nación basado en los patrones de la ciudadanía occidental. Es así como el mestizaje se convirtió en una herramienta que, al tiempo que alimentaba el imaginario de nación progresista pensado por las élites, contribuyó a ocultar los conflictos culturales y racistas de la sociedad (OCORÓ, 2010). Como consecuencia, la identidad nacional basada en el mestizaje o en la democracia racial permitió ocultar la exclusión racial y profundizar el racismo y la discriminación, constituyendo un contexto donde predomina el racismo estructural para indígenas y afrodescendientes (OLIVEIRA, 2001).

En países como Argentina y Brasil, el mecanismo de promoción del mestizaje fue la inmigración. Ambos Estados desarrollaron, desde mediados del siglo XIX, políticas de promoción de la inmigración europea, como estrategia de desarrollo de sus países, e implementaron con estas poblaciones políticas de asimilación cultural (OCORÓ, 2015). Estos Estados instauraron dispositivos

y mecanismos diversos para asegurar la creación de identidades “civilizadas” dentro de su ideario de modernidad. La Argentina, por ejemplo, se gestó bajo un proyecto de nación pensado en permanente tensión con la diversidad interior. Se trató de confinar al exterminio y al olvido a quienes no eran parte de la nación imaginada o del desarrollo proyectado. Los negros fueron considerados como un pasado remoto y desaparecido y el indígena aparecía como el vencido, el derrotado por la guerra de exterminio llamada La Conquista del Desierto (OCORÓ, 2010). Conforme el proyecto se fue haciendo exitoso, la etnicidad fue institucionalmente desalentada (GRIMSON y AMATI, 2007), construyendo la nación “bajo el imperativo de apagar las huellas de origen” (SEGATO, 1998, p.12). A partir de los noventa, muchos países de América Latina implementaron reformas constitucionales y se reconocieron como Estados pluriétnicos y multiculturales. Las reformas constitucionales y el auge de los movimientos sociales, así como la concreción de algunas demandas generaron optimismo y mostraron que se estaba construyendo un nuevo rumbo en las relaciones entre el Estado y los grupos étnico-raciales. No podemos dejar de mencionar que existen distintas voces críticas al multiculturalismo, debido a que esta narrativa presta poca atención a los problemas estructurales, y porque la expansión de su relato se da en la región de la mano de políticas de ajuste neoliberal. Estas políticas, estimularon la participación local y la visibilización de minorías en un contexto de retirada del Estado de importantes áreas del desarrollo y política social (Ocoró, 2015). No obstante, aun cuando tenga mucho que ver con eso, reconocer los logros en materia de derechos y políticas sociales para minorías no puede resumirse a ser considerado una política cultural del neoliberalismo. Sin duda, los movimientos sociales indígenas y afrolatinos, los cuales tuvieron una fuerte presencia organizativa en la década del 70 del siglo pasado, buscaban generar cambios, y aunque los gobiernos de ideología neoliberal no desalentaron estos procesos de cambio, limitaron las demandas al formato autorizado (HALE, 2005), otorgando desde la cultura aquello que negaban con la economía (GRIMSON, 2011).

LOS AFRODESCENDIENTES EN ARGENTINA: un giro hacia la visibilidad y el reconocimiento

Argentina forma parte de los países que, aun contando con legislación antidiscriminatoria, no tiene una amplia legislación dirigida a los afrodescendientes. El Estado argentino, sin embargo, ha suscrito y ratificado algunas convenciones internacionales específicas para la cuestión étnica y racial. Además, algunas de ellas cuentan con rango constitucional a partir de 1994. Posteriormente, el 17 de diciembre de 2007, la Argentina promulgó la Ley N° 26.305 (ARGENTINA, 2007), cuyo propósito es proteger y promover la diversidad de las expresiones culturales, y fomentar la convivencia intercultural entre los pueblos. Esta Ley es fruto de La Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, aprobada el 20 de octubre de 2005 en la Conferencia de la Unesco.

La Constitución de 1994 le encomendó al Congreso la tarea de elevar a rango constitucional los tratados y convenios internacionales. En consecuencia, dichos tratados y convenios adquirieron un nivel superior a las leyes nacionales y provinciales. En el artículo 75 (inciso 22) se destacan, entre otros, la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial. Esta última condujo a través de la Ley N° 24515 de 1995, a la creación del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), cuyo objeto sería luchar contra todas las formas de discriminación. Así mismo, la Reforma Constitucional de 1994 reconoció la preexistencia étnica y cultural de las poblaciones indígenas a nivel nacional, a la vez que les garantizó derechos territoriales, educativos, y el respeto a su identidad étnica y cultural. La Ley Federal de Educación de 1993 instó a la creación de programas de educación intercultural bilingüe, y encomendó a la escuela a trabajar para la diversidad y el reconocimiento de los pueblos originarios, en clara alineación con los discursos multiculturales emergentes (ARGENTINA, 1993). Es así como esta nueva narrativa

de la diversidad se fue instalando en las políticas curriculares. A pesar de ello, la Constitución de 1994, no hizo ninguna referencia a los/as afrodescendientes. Pensamos que esto obedece a dos razones: la primera está relacionada con la incipiente fuerza que tenía el movimiento afro en esa década en la cual recién se estaba gestando y no contaba aún con procesos organizativos numerosos y capaces de impulsar sus reivindicaciones. Y la segunda, se debe a que este no era un tema de interés en la agenda del gobierno de ese momento. En relación a esto podemos mencionar las declaraciones del entonces presidente Carlos Menen, quien, en 1996, ante una pregunta sobre la existencia de población afrodescendiente en Argentina, expresó: “en Argentina no existen los negros; ese problema lo tiene Brasil” (HEGUY, 2002. p. 38). En la Argentina la problemática étnica viene ligada a la visibilidad que adquieren las colectividades de inmigrantes latinoamericanos y asiáticos, y las comunidades indígenas (DOMÉNECH, 2006). La población afroargentina va adquiriendo relevancia en la primera década del año 2000, cuando surgen más organizaciones y el movimiento logra articular espacios de confluencia organizativa afro. Las demandas por el reconocimiento de la población afrodescendiente, aunadas a la conformación -en ese mismo período- de movimientos negros trasnacionales (LÓPEZ, 2006), habilitan un clima favorable a la divulgación de discusiones sobre la afro-argentinidad, el cual se ve potenciado con la posterior declaración de la Conferencia de Naciones Unidas contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación racial de Durban (2001). Es en el espacio de Durban donde, por primera vez, los afroargentinos aparecieron representados en un escenario de orden mundial, lo cual motivó al fortalecimiento de las organizaciones dadas las expectativas generadas a través de su participación en este evento mundial.

Desde finales de la primera década del presente siglo, en la Argentina, los/as afrodescendientes lograron ser incluidos/as en algunos programas del Estado con miras a la puesta en marcha de políticas y derechos de reconocimiento. Sin embargo:

“la incipiente institucionalización de un conjunto de iniciativas orientadas hacia la población de origen africano no irrumpió sino hasta entrado el siglo XXI, precisamente en una época en que el paradigma multicultural ya comenzaba a ser criticado incluso por sus propios simpatizantes” (FERNÁNDEZ BRAVO, 2013, p. 242).

Fue a partir del año 2010 cuando más claramente los/as afrodescendientes formaron parte de la agenda del Estado al ser incluidos/as en el Censo Nacional de Población de ese año, por primera vez desde el siglo XIX. Una de las consecuencias del Censo de 2010, es la institucionalización de programas del Estado que los consideran como sujetos específicos de políticas públicas.

También se logró la aprobación de la Ley 26.852 de 2013, la cual instaura, a nivel nacional, el primer reconocimiento legislativo para los/as afrodescendientes, al establecer el 08 de noviembre como el "Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro". La Ley ha sido interpretada dentro del activismo afro como un gran triunfo que apuesta al reconocimiento de esta comunidad, y que habilita la creación de políticas públicas destinadas a su desarrollo.

A nivel provincial se aprobó la Ley 14.276, que establece el 11 de octubre en la Provincia de Buenos Aires, como "Día de la Cultura Africano-Argentina". Esa fecha se toma también en homenaje a María Remedios del Valle, quien el 11 de octubre de 1827 fue reconocida como “Madre de la Patria”.

En síntesis, de acuerdo con Ocoró (2015), las acciones del Estado argentino dirigidas a los afrodescendientes desde la declaración de Durban (2001) hasta la fecha se pueden agrupar en:

- 1.** Firma de compromisos internacionales para la protección de los derechos de los afrodescendientes (algunos anteceden a Durbán);
- 2.** Visibilización estadística en el censo del año 2010;
- 3.** Gestión de proyectos legislativos referidos a estos grupos, algunos sancionados en leyes específicas;

4. Incorporación de temas afrodescendientes en la agenda institucional del Estado.

El avance legislativo se fortalece mayormente en el contexto de gobierno del kirchnerismo (2003-2015), el cual favorece algunas condiciones de posibilidad para el posicionamiento de los/as afrodescendientes en la agenda pública que antes no existían. A modo de ejemplo, podemos mencionar cuatro ejes que, a nuestro juicio, hacen parte de esas condiciones que posibilitaron la emergencia del tema afro en la agenda del Estado: los Derechos Humanos, la memoria, la integración vía Patria Grande y la ampliación de derechos (OCORÓ, 2015).

En el año 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional número 26.206. Esta nueva Ley buscaba superar la lógica neoliberal y las consecuencias de la Ley Federal de Educación de 1993 (SORIA, 2010). En la misma, se trazan lineamientos para atender desde el campo educativo, situaciones de estigmatización, discriminación por razones étnicas, y de género entre otras, promoviendo la igualdad educativa. Particularmente, el capítulo XI establece el deber del Estado de garantizar la educación intercultural bilingüe y su acceso a los pueblos indígenas, en un marco intercultural de respeto y reconocimiento de las diferencias étnicas y culturales. También podemos destacar que por decisión de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, la conmemoración del 12 de octubre tradicionalmente denominada “Día de la Raza” fue rebautizada como “Día del Respeto a la Diversidad Cultural”. Este cambio de denominación asume una perspectiva que incluye a todas las culturas, los pueblos indígenas y afrodescendientes, a la vez que promueve la reflexión histórica y el diálogo intercultural.

Estas decisiones políticas representaron un giro contrahegemónico y fueron valoradas y aplaudidas dentro de los sectores subalternos. Históricamente, los/as activistas afro han luchado contra los discursos que los/as han dejado fuera de la narrativa de la argentinidad. En consecuencia, aprovecharon este escenario político para reclamar por la vulneración actual de sus derechos y el silenciamiento histórico, trayendo a la memoria la presencia africana negada a lo largo de la historia argentina.

En síntesis, durante el gobierno de los Kirchner se observa un conjunto de acciones y decisiones políticas que han incluido dentro de la agenda institucional programas y acciones dirigidas a esta población. Sin embargo, entendemos que aún falta instalar políticas educativas concretas que favorezcan la inclusión de la historia africana y afroargentina en los currículos educativos. Se requiere un trabajo más fuerte de sensibilización a toda la población argentina, especialmente en el campo educativo de cara a problematizar las representaciones hegemónicas de esta comunidad en la escuela.

LA IRRUPCIÓN DE “LOS/AS AFROARGENTINOS/AS Y DE LA CULTURA AFRO” EN LA AGENDA EDUCATIVA

La Ley 26.852, promulgada el 20 mayo de 2013, establece el 08 de noviembre como “El Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro” en conmemoración a la fecha de fallecimiento de la afroargentina María Remedios del Valle. La Ley encomienda al Ministerio de Educación de la Nación que se incorpore dicha fecha al calendario escolar y promueva la cultura afro en los contenidos curriculares de todos los niveles del sistema educativo. También encomienda a la Secretaría de Cultura de la Nación la conmemoración de la fecha a través de políticas públicas orientadas a visibilizar y apoyar la cultura afro.

Remedios del Valle fue apodada por los soldados como “La Madre de la Patria” por su incansable labor en los ejércitos. Esta heroína negra fue un personaje importante dentro de los acontecimientos de las luchas por la independencia. Además, se vinculó como combatiente al Ejército del Norte y por su destacado desempeño Manuel Belgrano la designó Capitana del Ejército.

La recuperación de la figura de María Remedios del Valle por parte del activismo afro es parte de la disputa por marcar nuevos significados culturales, nuevas representaciones y nuevos procesos simbólicos en esa argentinidad esquiva a la etnicidad y a la diversidad (OCORÓ, 2019). La representación de una heroína negra tiene mucha fuerza simbólica, pues participa de la construcción de la patria y su figura pasa a formar parte de la memoria histórica nacional.

María Remedios del Valle es una figura importante para cuestionar los imaginarios de nación pensados por las élites locales y por las historias hegemónicas pues es una capitana de la patria. No representa un soldado raso, sino que ingresa dentro de los personajes con rango dentro del ejército. Es además mujer, lo cual traza una distancia respecto a las figuras masculinas tradicionalmente involucradas en las efemérides afro en la región. Así, la reivindicación de María Remedios del Valle ha servido como punto de inflexión para que los/as afrodescendientes reinterpretan su historia y el papel que desempeñaron en la construcción de la nación, entrando así en una disputa por un lugar representativo entre los héroes nacionales que históricamente les fue negado. La Argentina tiene ahora una madre de la patria y es de origen africano (OCORÓ, 2019).

En el año 2014, el Senado de la República Argentina, a través de la Resolución CFE No. 240/14, dispuso incorporar el "Día Nacional de los/as Afro argentinos/as y de la Cultura Afro" a las efemérides escolares (ARGENTINA, 2014). El reto sería fortalecer una perspectiva intercultural que afiance la figura de María Remedios del Valle e instituya su efeméride en las prácticas y en el discurso escolar. A pesar de ello, esta Resolución, así como la Ley 26.852 de 2013, son de gran trascendencia para la población afrodescendiente y para la sociedad en su conjunto porque hacen a la escuela un espacio un poco más plural. Recordemos que la escuela moderna se forjó en un contexto histórico signado por el mandato de la universalidad, la homogenización y el ocultamiento de las diferencias, y que contribuyó a reproducir el discurso oficial eurocentrado y racista que acompañó la construcción del Estado nación. La escuela nace con esa impronta en la que la primacía monocultural, hegemónica occidental y eurocéntrica ha invisibilizado e inferiorizado otros saberes, tradiciones y culturas. Este ha sido el caso de las epistemologías africanas, indígenas y afrodispóricas, que están ligadas a otros repertorios culturales, y en las que el saber y el conocimiento son inseparables del territorio y se funden con él. Es por ello que debemos tener presente la existencia del racismo epistémico, el cual impone la superioridad de una cultura sobre otra, al punto de asimilarla, negarla o suprimirla (OCORÓ, 2019).

Cabe mencionar dos propuestas que han sido gestadas recientemente. La primera de ellas surge por iniciativa de la

Cátedra de UNESCO, Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero-UNTREF, dirigida por Daniel Mato, y de la cual participan un conjunto de Instituciones de Educación Superior y de líderes indígenas y afrodescendientes. Esta iniciativa impulsa la actualización de la Ley de Educación Superior (24.521) de 1995, con la intención de adecuar sus artículos a lo dispuesto en los incisos 17 y 22 del artículo 75 de la Constitución Nacional (ARGENTINA, 1995). El argumento principal de esta propuesta es que la Ley vulnera los derechos de estas poblaciones ya que:

“incluye género y discapacidad, pero nada dice, sobre pueblos indígenas y afrodescendientes, y esto es discriminatorio, situación que ha sido observada y señalada para Argentina, las continuidades en las discriminaciones estructurales que existen en nuestro país, en particular para “pueblos indígenas (PI)” y comunidades afrodescendientes” (Cátedra de UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, 2021, p. 1).

La segunda iniciativa impulsada por el INADI, con la participación de un grupo de funcionarios/as del gobierno del presidente Alberto Fernández, es la creación de una “Comisión Nacional para el Reconocimiento Histórico de la Comunidad Afroargentina”, la cual tiene como objetivo “contribuir al cumplimiento del pleno goce de derechos de los ciudadanos de la comunidad Afroargentina” (Ministerio de Derechos Humanos, 2020). Esta Comisión cuenta con la participación del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, el Ministerio de Educación, la Secretaría de Derechos Humanos y el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). Si bien esta Comisión es reciente, y no alude en forma directa a cuestiones educativas, se propone “ampliar el trabajo realizado, en aspectos aún no abordados, brindando un punto focal al interior de la Administración Pública Nacional que atienda la especificidad de las demandas y propuestas de dicha comunidad”.

Ante este panorama, se espera que esta Comisión pueda proponer acciones encaminadas a ampliar el trabajo realizado en el campo educativo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El Estado ha emprendido la visibilización, reparando, así, la situación de invisibilización de los/as afrodescendientes. En la actualidad, los/as integrantes de la comunidad afro han sido incluidos/as en distintos programas como sujetos de derechos. Aunque no son muchos los alcances de estas iniciativas, no dejan de ser significativos, especialmente en un país cuya política, históricamente, se caracterizó por excluir a esta comunidad.

La Ley 26.852 inaugura la inclusión de los afrodescendientes en la legislación nacional y en el ámbito escolar a través de las efemérides escolares. De todas maneras, falta avanzar en lo que respecta a la inclusión efectiva de la historia africana y afroargentina en el currículo escolar. La escuela es un espacio importante para problematizar el racismo que existe en la sociedad y, sobre todo, para contribuir a valorizar la historia africana y afroargentina.

Es importante trabajar por una escuela que permita la expresión de todas las voces y de todos los actores de la historia; una escuela que marque una ruptura con el mandato de homogenización que le fuera encomendado y que acompañe, desde los contenidos curriculares, las prácticas educativas y la formación docente, la construcción discursiva de un nuevo proyecto educativo intercultural y antirracista que reconozca e incorpore los aportes de los/as afrodescendientes a la historia y a la vida presente.

Si bien no se ha institucionalizado aún una agenda educativa antirracista en la Argentina, las nuevas retóricas que el Estado viene asumiendo, y los limitados avances legislativos, trastocan el paradigma homogeneizador que caracterizó la historia de la Argentina y, al mismo tiempo habilitan nuevos canales para el reconocimiento histórico de la comunidad afrodescendiente.

REFERENCIAS

DOMENECH, E. Etnicidad e inmigración. ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? **Astrolabio** es la revista virtual del Centro de Estudios Avanzado de la Universidad Nacional de Córdoba. Número 4, set, 2006.

FERNANDEZ BRAVO, N. ¿Qué hacemos con los afrodescendientes? Aportes para una crítica de las políticas de identidad. In: GUZMÁN, F; GELER, L. (editores). **Cartografías afrolatinoamericanas. Perspectivas situadas para análisis transfronterizos**. Buenos Aires: Editorial: Biblos, 2013.

GRIMSON, Alejandro; AMATI, Mirta. La nación escenificada por el estado. Una comparación de ruituales patrios. In: GRIMSON, Alejandro (comp.). *Pasiones Nacionales*, Edhasa, 2007.

GRIMSON, Alejandro. Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad. In: Siglo XXI (editores). Buenos Aires, 2011.

HALE, Charles R. Neoliberal multiculturalism. PoLAR: **political and legal anthropology review**, vol. 28, no 1, p. 10–19.

HALE, Charles R. Mistados, cholos y la negación de la identidad en la sierra de Guatemala. In: Formaciones de indianidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina. DE LA CADENA, Marisol (editora). Popayán: Envión, 2007. 233–260.

HEGUY, Silvina Un censo para saber más de la comunidad negra en la Argentina. **Diario Clarín**, Buenos Aires, 4 ago. 2002. Sociedad.

LÓPEZ, Laura. Organización política y articulación con espacios locales-globales de los afrodescendientes en la Argentina en la última década. In: MARONESE, Leticia (comp.). Buenos Aires: **Repensando nuestras categorías raciales en Buenos Aires Negra. Identidad y Cultura. Buenos Aires**. Gobierno de la Ciudad de. pp. 99–114, 2006.

OCORÓ LOANGO, Anny. **Afroargentinidad y memoria histórica: La negritud en los actos escolares del 25 de mayo.** 188. Tesis de maestría, Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2010. Disponible en línea: <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/2997>.

OCORÓ LOANGO, Anny. Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. **Revista Colombiana de Educación, Colombia**, [S. l.], n. 69, p. 137.157, DOI: 10.17227/01203916.69rce137.157, 2015. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3258>. Acceso em: 25 feb. 2021.

OCORÓ LOANGO, Anny. Del soldado raso a la capitana de la patria: Un aporte para repensar los feminismos negros desde la Argentina. In: LAFONTAINE, A.; CASTRO, A.; REITER, B.; NAZARENO, C.; MIRANDA, C.; DE LAFORCADE G. et al. (Authors) & LOANGO, A.; SEPTIEN, R. (Eds.). **Afrodescendencias y contrahegemonías: Desafiando al decenio**. CLACSO. doi:10.2307/j.ctvt6rm7b.8, 2019. pp. 157-180.

OLIVEIRA, Denni de. Racismo estructural, apuntes para la discusión conceptual. In: LEÓN, Irene (ed). **Agencia latinoamericana de información**, 2001. Disponible en: <http://www.alainet.org/publica/cmrx/racismoestruc.html>.

SEGATO, Rita. Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global. **Serie Antropología**, Universidad de Brasilia, Nº 234, 1998.

SORIA, Sofía. Interculturalidad y educación en Argentina: los alcances del "reconocimiento". **Andamios**, México, v. 7, n. 13 may/ago.

LOS PUEBLOS AFROMEXICANOS:

análisis jurídico de su inclusión constitucional y educativa

Elia Avendaño Villafuerte

INTRODUCCIÓN

Los pueblos negros afromexicanos han estado asentados en el territorio del Estado Mexicano desde antes de su conformación como nación independiente. Y apenas en 2019, son incluidos como sujetos colectivos, en la Constitución Federal, con varias limitaciones, entre ellas la ausencia de derechos específicos.

Tal circunstancia ampliamente exigida por las organizaciones sociales negras o afrodescendientes, les permite irrumpir en el panorama político con su propia agenda de participación, desarrollo, necesidades, exigencias y reclamos, algunos de ellos en conjunto con otros sectores de la población como los pueblos indígenas, pero otros muy específicos, derivados de los obstáculos que encuentran en su cotidianidad y de la problemática concreta que enfrentan.

Los pueblos afromexicanos ahora forman parte del sistema jurídico federal, es innegable que esta adición tiene como resultado inmediato su visibilidad en la Carta Magna, lo que trae aparejada la exigencia de aplicarla y para ello es necesario realizar la adecuación o interpretación de la normatividad secundaria, pues su existencia jurídica obliga directamente a las instancias de gobierno federales y locales, a cumplir el mandato constitucional.

En las adecuaciones a la Ley General de Educación, los pueblos afromexicanos fueron incluidos dentro del apartado de educación indígena, una de las repercusiones fue la modificación de algunos contenidos de los libros de texto elaborados por la Autoridad Educativa Federal, vamos a presentar algunos ejemplos de la forma en como son representados estos pueblos.

LA INCLUSIÓN CONSTITUCIONAL

El reconocimiento de la pluriculturalidad de la nación en la constitución federal de 1992 abrió un espacio para la diversidad cultural en la que se omitió a los pueblos negros de México. Los movimientos sociales comenzaron a reclamar esta ausencia desde 2009, cuando diversas organizaciones sociales de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca, exigieron su reconocimiento jurídico (ACEVEDO ÁVILA, 2018) entre otras demandas. La presión política hacia los legisladores rindió frutos entre los años 2013 y 2018, cuando se realizaron adecuaciones constitucionales o legales en varias entidades federativas: Oaxaca, Guerrero, Coahuila, Ciudad de México y Veracruz.

Fue hasta octubre de 2018 cuando inició el proceso legislativo federal que culminó el 9 de agosto del siguiente año, con la publicación de la adición del apartado C al artículo 2 Constitucional en el Diario Oficial de la Federación; su contenido señala:

Artículo 2º:

[...]

C. Esta Constitución reconoce a los pueblos y comunidades afromexicanas, cualquiera que sea su autodenominación, como parte de la composición pluricultural de la Nación. Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores del presente artículo en los términos que establezcan las leyes, a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social. (México, 2019).

Este escueto párrafo constituye la única referencia constitucional a los pueblos y comunidades afromexicanas, hace visible su existencia jurídica como “nuevos” sujetos colectivos y enriquece el concepto de pluriculturalidad.

Ahora tienen certeza jurídica para ser considerados expresamente entre las personas que se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad por su origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por

objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, son las denominadas categorías sospechosas (SCJN, 2014).

Esas categorías se derivan del principio primordial de convivencia social: el reconocimiento de la igualdad de todas las personas ante la ley, que produce discriminación cuando no toma en consideración las carencias estructurales que afectan a las personas a partir de su contexto. Por ello la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN 2013) determinó el concepto de igualdad sustantiva o de hecho, que radica en alcanzar una paridad de oportunidades en el goce y ejercicio real y efectivo de los derechos humanos de todas las personas, para ello las autoridades tienen la obligación remover y/o disminuir los obstáculos sociales, políticos, culturales, económicos o de cualquier otra índole que impidan a los integrantes de ciertos grupos sociales sujetos a vulnerabilidad gozar y ejercer tales derechos. Este mandato conlleva la acción institucional para la generación de políticas públicas focalizadas y el diseño de acciones afirmativas.

REPERCUSIONES JURÍDICAS

La autoadscripción

Los sujetos de derecho contemplados en la adición constitucional son los pueblos o comunidades afromexicanas, no se refiere a las personas, aunque estas son las que pueden ejercer los derechos. Para identificar a las y los afromexicanos, se requiere una declaración de autoadscripción¹ (SCJN, 2018), contemplada en el artículo 2º Constitucional (Méjico, 2001); ese es el único mecanismo legal para conocer la identidad de una persona y las autoridades deben respetarla sin dudar. Nadie puede ser obligado a aceptar una identidad si no la asume voluntariamente.

El criterio de autoadscripción fue utilizado por primera ocasión para identificar la población afrodescendiente en el levantamiento de la Encuesta Intercensal 2015 que elaboró el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2015), con un resultado de 1,381,853 personas que asumieron su identidad como negras, afromexicanas o afrodescendientes; esto representa el 1.2% de la población nacional. En 2020 se levantó el Censo de Población y Vivienda que conservó la pregunta sobre afrodescendencia, con un resultado de

2,576,213 personas que se autoreconocen negras, afromexicanas o afrodescendientes, son el 2% de los 126,014,024 habitantes que tiene el país (INEGI, 2020).

Emitir una declaración de autoadscripción es resultado de un proceso de toma de conciencia personal de identidad previamente trabajada, fruto de la introspección, de la valoración de la raíz de la ascendencia y del sentido de pertenencia; en algunos casos esa identidad forma parte de la vida cotidiana porque en el entorno de una persona se reproducen prácticas y maneras que la representan, como la cultura, costumbres, tradiciones o historia, ya sean derivadas del mito fundacional del cimarronaje o por valorar su descendencia de personas que fueron esclavizadas antes de la formación del país.

También existe población mexicana que desconoce su pertenencia o ascendencia africana o evade hacer alusión a ella para evitar la racialización o la discriminación racial, pero con frecuencia es identificada como extranjera por su apariencia o características físicas, por las autoridades migratorias que ignora la existencia de población negra en México.

La atribución de la identidad que algunas autoridades hacen a partir de la apariencia personal, el color de piel, el fenotipo, el origen étnico o nacional, racializa a la persona y viola sus derechos humanos. Esta circunstancia ha sido documentada a partir de las encuestas sobre discriminación entre la población mexicana elaboradas por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED (2017). Para una persona, asumir una identidad indígena o afromexicana se complica por la existencia de un entorno normalizado de discriminación racial.

En México hablar de racismo es controversial, incluso la palabra raza²(GLEIZER, 2011, p. 273) no aparece en la definición del concepto de discriminación en el artículo 1º de la Constitución Federal. Omitir la discusión sobre la construcción social de la diferencia racial no evita la racialización y fortalece la práctica del racismo.

Las autodenominaciones

La adición del párrafo constitucional, deja abierta la posibilidad a los pueblos y comunidades para que asuman cualquier autodenominación. El respeto a la forma en que se autonombran los pueblos negros ha sido un reclamo reiterado de las organizaciones que los representan, con apoyo de la UNAM, integraron un Catálogo de Autodenominaciones (UNAM, 2017) donde se anotan las siguientes: Negro/Negra; Moreno/Morena; Negros Mascógos; Afromestizos; Cocho; Costeño; Negro-indio/Indio-negro; Costeño; Boxio; Rastafari; Afroindígena; Jarocho.

Cada forma de nombrar, depende de la persona o colectivo, por lo que la adopción de un término o categoría para su denominación necesariamente debe ser consultada con ellos para respetar su sentido de pertenencia. También es un proceso que impulsan las organizaciones afromexicanas para recuperar y revalorar el contenido de las palabras que eligen para nombrarse, es una vía para revertir estigmas y fortalecer su identidad.

En el lenguaje internacional se utiliza el término afrodescendiente, que abarca a todas las personas en tránsito, incluyendo a quienes no son de nacionalidad mexicana, que ahora pueden gozar de la protección específica que se deriva de su pertenencia cultural; independientemente de la situación legal en la que se encuentren, ya sea como migrantes o como víctimas de desplazamiento forzado.

Formar parte de la composición pluricultural de la Nación

Esta declaración los incluye como sujetos culturales, como sujetos de interés, no como sujetos de derecho ni como sujetos políticos. La omisión del reconocimiento pleno mantiene la deuda histórica que existe con los pueblos afromexicanos.

El reto no es menor, hace falta reconocer, valorar y difundir las aportaciones específicas de los pueblos afromexicanos en los ámbitos económicos, sociales y culturales; que los libros contengan la historia, enaltezcan las trayectorias de personajes relevantes de ascendencia afro como Vicente Guerrero o José María Morelos y Pavón, para que las nuevas generaciones recuperaren su identidad

y valoren sus raíces; lo mínimo incluye modificar los libros de texto, los planes educativos; mejorar los programas de salud; y fomentar su participación en asuntos que les afecten. La pluriculturalidad va más allá de las culturas indígenas, se requieren acciones para reivindicar las aportaciones de las comunidades negras que enriquecen el patrimonio nacional.

Pero también debe abarcar aspectos estructurales, para incluir las formas de organización de estos pueblos, lo que implica: la creación de circunscripciones electorales específicas para garantizar su representación popular; el respeto de sus territorios y lugares de asentamiento, el acceso a la titularidad de concesiones para aprovechar la franja costera o la preferencia para obtener los permisos de pesca; entre otras.

Además deben contar con acciones afirmativas o cuotas para que ocupen espacios de participación política, con escaños en el Congreso Federal y en las entidades federativas a través de diputaciones y presidencias municipales, por lo que se requiere delimitar los distritos electorales para garantizar su participación.

Los derechos de los Pueblos y Comunidades Afromexicanas

En el año 2011 la Constitución Federal reconoció la validez de los derechos humanos de fuente nacional e internacional; equiparó a los tratados internacionales al nivel jerárquico constitucional para garantizar la mayor protección a todas las personas.

En la adición constitucional sobre los pueblos afromexicanos, no se reconocieron derechos específicos. Solamente se reiteró que “Tendrán en lo conducente los derechos señalados en los apartados anteriores del presente artículo, en los términos que establezcan las leyes” (México, 2019), en referencia a los derechos de los pueblos indígenas. Esa redacción ya estaba contemplada para cualquier comunidad equiparable desde 2001, pero no existen procedimientos para hacerlos efectivos, por lo que se configura una omisión de derechos.

Los pueblos afromexicanos dependen de la decisión discrecional de las autoridades para la aplicación de los derechos que ya tienen los indígenas, por la falta de derechos expresos. Tal omisión genera

lagunas de interpretación y deja al arbitrio de las instituciones gubernamentales su cumplimiento.

La falta de precisión legislativa requiere de interpretación jurisdiccional, el párrafo sirve como anclaje constitucional para demandar ante los tribunales la interpretación conforme³ (SCJN, 2011) a través de la figura del juicio de amparo y con ello poder exigir el cumplimiento de los derechos humanos contenidos en los tratados internacionales que son obligatorios en el país.

Las instancias competentes para garantizar derechos

Al final de la adición al artículo 2º Constitucional se anotó: “a fin de garantizar su libre determinación, autonomía, desarrollo e inclusión social”. Los derechos sociales se garantizan cuando una institución tiene atribuciones legales para cumplirlos. Hasta el momento la única instancia que expresamente tiene competencia legal es el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas⁴, conforme a la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, (México, 2018) definida como autoridad del Poder Ejecutivo Federal responsable de los asuntos relacionados con los pueblos indígenas y afromexicano (sic).

La falta de derechos expresos obliga a los pueblos y comunidades afromexicanas a presentar demandas para judicializar cada uno de sus derechos cuando no sean cumplidos por las dependencias competentes, para ello podrán recurrir a los juzgados y tribunales del Poder Judicial Federal.

Si bien es un desafío para los pueblos y comunidades afromexicanas acudir a los poderes judiciales, por la complejidad de sus procesos y la incertidumbre derivada del fallo de las sentencias que no siempre les favorece, hasta el momento es una alternativa.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En materia educativa el artículo 3º. Constitucional se refiere al derecho a la educación que comprende la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Todas son obligatorias menos la educación superior. Ese mandato se reiteró en la nueva Ley General de Educación (2020): Los pueblos afromexicanos fueron incluidos en el capítulo de educación indígena para: 1) Garantizar sus derechos educativos, culturales y lingüísticos (Arts. 56 y 76); 2) Ser consultados cada vez que se prevean medidas en materia educativa, respetando su autodeterminación (Arts. 57 y Noveno Transitorio); 3) Las autoridades educativas deben: a) Desarrollar programas educativos que reconozcan la herencia cultural de los pueblos y comunidades afromexicanas y promover la valoración de distintas formas de producir, interpretar y transmitir el conocimiento, las culturas, saberes, lenguajes y tecnologías (Art. 58, frac. II); b) Tomar en consideración, en la elaboración de los planes y programas de estudio, los sistemas de conocimientos de los pueblos y comunidades afromexicanas, para favorecer la recuperación cotidiana de las diferentes expresiones y prácticas culturales de cada pueblo en la vida escolar (Art. 58, frac. V); y, c) Establecer esquemas de coordinación entre las diferentes instancias de gobierno para asegurar que existan programas de movilidad e intercambio, nacional e internacional, con especial apoyo a estudiantes de los pueblos y comunidades afromexicanas, en un marco de inclusión y enriquecimiento de las diferentes culturas (Art. 58, frac. VII).

Por lo anterior, existe una obligación legal para que los pueblos afromexicanos formen parte de los contenidos educativos que imparte el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública, SEP. La educación básica incluye 12 años de estudio: 3 años de preescolar, 6 años de educación primaria y 3 años de secundaria.

Una de las exigencias de las organizaciones sociales afromexicanas es que la enseñanza formal aborde las principales contribuciones que han hecho a la construcción de la Nación mexicana; por lo que para identificar cuáles han sido las adaptaciones a los libros de texto derivadas de la reforma constitucional sobre los pueblos afromexicanos, se revisaron 56 libros de texto⁵ (CONALITEG, 2020) de preescolar,

primaria, telesecundaria⁶, secundaria y 14 textos de primer grado de primaria en lengua indígena (Hñahñú, Cora, Popoluca, Yaqui, Odami, Pima, Wuarijó, Hñohño, Amuzgo, Odam, Chonta, Mazahua, Tarahumara baja y alta), todos editados o autorizados por la SEP para el ciclo escolar 2020-2021. En cada libro citado se anotaron los nombres de autores (as), aunque fueron elaborados por la SEP como la institución que tiene la atribución exclusiva de autorizar los libros de texto, conforme el art. 113, frac. V de la Ley General de Educación, también se incluyen dos libros de tercer grado elaborados en Guerrero y Oaxaca titulados La entidad donde vivo, en virtud de que ahí se ubica la Costa Chica, lugar de asentamientos de la mayoría de personas afromexicanas que viven en comunidad. La información más amplia sobre los pueblos afromexicanos está en los libros de Formación Cívica y Ética e Historia, de cuarto grado de primaria y en menor medida en los de quinto y sexto grado.

Para tener algunos puntos de comparación vamos a reseñar parte del *artículo Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales* de Cristina Mansferrer (2019, pp. 337-424). Donde analiza cómo se presentaba a las poblaciones afrodescendientes de México en los libros de texto editados por la SEP entre 2010 y 2014. En el apartado "La afrodescendencia en los libros de texto", Mansferrer analizó el discurso y el contenido de los libros de Historia y Geografía tomando en cuenta tanto las imágenes como el texto y encontró pocas diferencias entre las ediciones durante el periodo revisado (MANSFERRER, 2019, pp. 381-409); sus principales hallazgos son:

- a) Los libros de texto de primero y segundo de primaria no hacen referencia a los africanos y sus descendientes, lo que excluye a los afrodescendientes del imaginario nacional.
- b) En los libros de tercer grado, que elabora cada entidad federativa, presentan escasa información acerca de las poblaciones afrodescendientes, refiriéndose a ellas como "negros" y "esclavos", a los africanos los asocian con esclavos. En ocasiones se muestra a personas "negras" o de origen africano desnudas o semidesnudas. Por lo general los libros revisados se refieren al proceso de mestizaje en términos "raciales", o incluso lo explican como mezcla de sangres. En el caso de Guerrero, se menciona escuetamente a los africanos y los afrodescendientes como parte del

pasado y el presente. Señala "...los españoles trajeron esclavos negros desde África. Esta población se distribuyó principalmente en la Costa Grande y en la Costa Chica de Guerrero. La autora considera como un aspecto positivo que se reconoce la presencia actual de estas poblaciones en Guerrero: "La Costa Chica presenta un mosaico cultural conformado por diversas poblaciones y etnias; afromexicanos, descendientes de antiguos africanos traídos como esclavos..."; en cambio en el caso de Oaxaca no se menciona a los afromexicanos como parte del Estado, a pesar de ser un grupo reconocido en la Constitución desde 1998.

c) En el cuarto grado de primaria, el libro de Historia indica que la humanidad se originó en África. Explica que en América había grupos de cazadores y recolectores y se ilustra con imágenes de grupos contemporáneos de África. En la edición de 2010, se presentan personas comiendo carne cruda y peleando por ella, lo que genera una asociación entre las personas de África y el salvajismo o el canibalismo. En 2011, dicha imagen se sustituyó por una representación de primates no humanos (simios) cazando animales. Este tipo de imágenes fomenta la asociación de los "negros" y los africanos con los monos. Esa imagen fue eliminada de los textos en la edición de 2014-2015. Otra asociación con connotación negativa fue señalar que durante la conquista "cientos de mexicas murieron por una epidemia de viruela que había sido llevada a Tenochtitlan por indígenas caribeños y esclavos africanos..." Así, la participación de los africanos se reduce a la introducción de una enfermedad que generó una grave epidemia entre los indígenas sin explicar el papel de los hombres de origen africano como conquistadores. En otro apartado de ese libro de Historia se dice que en la Nueva España había tres grupos: los africanos, los españoles y los indígenas, que los primeros fueron traídos como esclavos para trabajar en minas y haciendas azucareras. En la edición de 2010 había un apartado dedicado a la vida de la población africana en la Nueva España con sus contribuciones y herencias en la cultura popular, religión magia medicina tradicional, forma de hablar, cantos, cocina etc. Se presenta información sobre Gaspar Yanga, quien dirigió un movimiento cimarrón muy importante en el siglo XVII. Además, se muestran fotografías de personas de origen africano de la actualidad. En la edición de 2014, esta sección se sustituyó por una que se titula "El aporte asiático y africano a la cultura virreinal"; el libro de Geografía de cuarto grado de primaria, edición 2010 incluye información sobre los afromexicanos, con la finalidad de exemplificar cómo puede hacerse un proyecto de investigación. Se ve a los afromexicanos como un grupo étnico olvidado y se explica que ha sido parte de México por muchos años pues llegaron durante el periodo virreinal y

fueron esclavizados. Se dice que se les han tratado como un grupo invisible que no es considerado en el censo de población. Más adelante se presentan contribuciones de esta población, sobre todo musicales. En 2014 este apartado se eliminó y se sustituyó por uno que habla sobre la contaminación del agua.

d) El libro de Historia de quinto grado de 2010 no incluye referencias a los afrodescendientes en la historia de México entre los siglos XIX y XXI; en el libro de Geografía de quinto grado se presenta a los "negros" como una minoría de origen extranjero, a pesar de que han estado en este territorio desde antes de que México se constituyera como un país.

e) El libro de Historia de sexto grado no incluye la historia de África, que aborda el origen de la humanidad. La historia de África es completamente negada, y solo aparece al hacer referencia al surgimiento de los homínidos o cuando se aborda el tema de la esclavitud.

f) En los libros de texto de Historia del sistema de telesecundaria la presencia de los africanos y sus descendientes en México es minimizada y asociada constantemente a la esclavitud. Por ejemplo, en una línea del tiempo, las imágenes que se usan para representar a África muestran a una persona encadenada y a otra siendo azotada. Se refieren a los africanos como "esclavos negros de África" o "esclavos africanos", de modo que siempre están asociados a la esclavitud. En otras ocasiones no se menciona a los africanos, sino sólo a los esclavos. El estereotipo de la fuerza atribuida a los "negros" también está presente en ciertos libros de primaria.

En sus reflexiones finales menciona al racismo estructural en virtud de que en los materiales educativos que la SEP obliga a utilizar, abundan los silencios acerca de las poblaciones africanas y afrodescendientes. La historia de África es borrada y su diversidad cultural es completamente negada. Se fomenta la asociación entre los africanos y un estado primitivo del ser humano, un nivel atrasado de evolución biológica. Además, se reproduce la idea de que las razas humanas existen, en particular la "raza negra". Cuando se hace referencia a las personas de origen africano en la Nueva España, se pasa por alto su diversidad cultural, social y económica reduciéndolas a "negros" y "esclavos". Sus aportaciones se limitan a la experiencia de la esclavitud, sin tener la precaución de explicar adecuadamente en qué consistía esa práctica y lo que tuvieron que hacer para conseguir la libertad. Se reproduce el estereotipo racista de que esas poblaciones eran más fuertes y que realizaron sólo los trabajos más pesados, sin reconocer la importancia de sus conocimientos en la producción de cultivos y en el manejo de animales que no se conocían en América.

En la revisión de las publicaciones escolares del ciclo escolar 2020-2021, encontramos referencias a personas, comunidades o pueblos afromexicanos principalmente en dos materias: a) Formación Cívica y Ética, FCE, que ahora se imparte en todos los grados de primaria y secundaria; y, b) en Historia donde los libros solamente se emiten para el cuarto, quinto, y sexto grados; además algunos de Geografía, tienen escasa información sobre los pueblos afromexicanos. En los libros del tercer grado de primaria también se revisaron dos textos titulados *La entidad donde vivo*, de Oaxaca y de Guerrero. Los contenidos se ordenaron por grado y materia:

Primer grado. En el libro FCE se identificaron dos imágenes de niños afrodescendientes, la primera de una niña sonriendo que ilustra la página, sin ninguna referencia y la segunda acompaña un texto sobre "Rodrigo" que empuja a sus compañeros para no hacer fila cuando quiere subirse a la resbaladilla [tobogán] porque le gusta mucho resbalarse; esta narración puede reforzar el estereotipo de que los niños afro no son respetuosos de sus compañeros (JIMÉNEZ RAMÍREZ; JUÁREZ HERRERA, 2020, pp. 20, 115).

Segundo grado. En el texto FCE hay imágenes de niños afrodescendientes y una foto con texto para conocer a una niña afromexicana (BENLLIRE BILBAO, 2020 pp. 32, 48.).

Tercer grado. Respecto a FCE, el libro contiene fotos de niñas afrodescendientes con textos que se refieren a la discriminación; se aborda el tema de la segregación de los afroamericanos y un resumen sobre Rosa Parks (TAPIA NAVA, 2020 pp. 53, 89, 84); en el libro *La entidad donde vivo* de Oaxaca, solo se señala que en ese estado vive el pueblo afromexicano (SIGÜENZA OROZCO et al., 2020 p. 152); y en el correspondiente al estado de Guerrero, la edición de 2019, se refiere a la Costa Chica y a los afromexicanos (CRUZ JIMÉNEZ et al., 2019 pp. 39-40, 70); en otra página se incluye la nota: "Si quieras saber más de los afrodescendientes en el estado de Guerrero puedes consultar el libro de María Elisa Velázquez y Gabriela Iturralde Nieto, *Afrodescendientes en México. Una Historia de silencio y discriminación*" (VELAZQUEZ; ITURRALDE, 2012).⁷

Cuarto grado. El libro FCE incluye en la referencia a las culturas a las comunidades afromexicanas, sus derechos y aportes, música, instrumentos musicales, algunas palabras de origen africano que se usan cotidianamente en español; se ilustran con imágenes de niñas y niños afrodescendientes, textos sobre lo que implica la discriminación y sobre la conformación de la identidad (CHAO REBOLLEDO, 2020 pp. 57-63, 89, 124, 128, 134); en el texto de Historia se encuentran los contenido de años anteriores que abordó Mansferrer en su revisión, con modificaciones menores, por ejemplo en las ilustraciones, se utilizan fotos de maquetas sobre los cazadores y recolectores; ahora sobre la epidemia de viruela se anota que los españoles la trajeron; hay referencias a los africanos en el mestizaje; se habla de los esclavos traídos de África para trabajar en las minas y haciendas; en la línea del tiempo se incluye una nota a la formación de San Lorenzo de los Negros en Veracruz de 1609; la sociedad virreinal se ilustra con pinturas de castas en el tema de la mezcla de costumbres; un recuadro señala que la inquisición consideraba prohibido el Baile Cuchumbé que se presentaba generalmente entre africanos y mulatos; y que prohibía los colores considerados como diablicos como el amarillo, negro y rojo; ahora se incluyen rebeliones de indígenas, esclavos africanos y criollos; se habla de la sublevación organizada por Yanga, en Veracruz; hay una nota sobre cómo los esclavos podían obtener su libertad; se amplió el tema Aporte asiático y africano a la cultura virreinal y en la actualidad donde señala la participación de africanos que eran esclavos y formaron parte de las expediciones de conquista; se habla de las rebeliones de cimarrones y de sus aportes culturales; en el tema de la independencia se incluye a grupos de africanos y mulatos (REYES TOSQUI et al., 2019 pp. 94, 99, 112, 114, 118-119, 137, 141, 144-145, 171); el libro de Geografía solo hay una mención a los afrodescendientes en el tema Las culturas híbridas sobre la combinación de prácticas culturales (ROMERO OCAMPO et al., 2019 p. 109).

Quinto grado. En FCE hay fotos de niñas y niños afrodescendientes en cada página que ilustra los temas de integridad, protección, libertad, experiencias diferentes, color de piel, discriminación e igualdad, diferencias de poder y derecho a la igualdad entre hombres

y mujeres; se incluye un dibujo sobre Nelson Mandela para tratar el apartheid, sin anotar que fue Presidente de Sudáfrica (ROMO PIMENTEL; DECEANO OSORIO; GÓMEZ NERI, 2020 pp. 15, 31, 35, 46, 64, 68, 74, 77, 98). En el libro de Historia se anota que Vicente Guerrero hizo efectiva la abolición de la esclavitud (REYES TOSQUI et al., 2019 p. 24).

Sexto grado. En FCE hay fotos de niñas y niños afrodescendientes en todos los temas de: herramientas para decidir; promulgación de derechos por la ONU; esclavos modernos; Libertad de Conciencia que incluye un relato sobre Mohamed Alí; la foto y texto sobre Nelson Mandela para abordar la discriminación y la paz; en Día Internacional contra la Discriminación Racial; en el cartel sobre el racismo; cuando se aborda la violencia y la discriminación; en el relato de una niña estadounidense que colecta libros cuyas protagonistas son chicas afrodescendientes; para tratar la resolución de conflictos; cuando se refieren a Varick, un niño alemán-keniano que cuando le gritan negro, no ejerce violencia; para ilustrar la pobreza en el mundo; y la convivencia pacífica. Para concluir se ilustra también con una imagen de una niña afromexicana un texto en que una señora de Tierra Blanca, Veracruz, recuerda que su familia de origen negro era irrespetuosa (DECEANO OSORIO; PÉREZ MILLÁN; GÓMEZ NERI, 2020 pp. 14, 15, 21, 49, 42, 64, 66, 67, 68, 77, 83, 95, 98, 102).

Telesecundaria. En el libro FCE Vol. II del tercer grado se encontró una mención a Mohamed Alí, sobre la objeción de conciencia (CHÁVEZ ROMO et al., 2020 p. 75).

Secundaria. Los libros son de diversas editoriales, la SEP autoriza los contenidos elaborados a partir de una guía que es desarrollada de diferente forma; se revisaron 2 y no se identificó información en el tema que abordamos.

CONCLUSIONES

El Estado Mexicano tiene una estructura jurídica formal, desde 1917 estableció las bases para constituirse como una sola nación y por ello incluyó a la igualdad como principio fundamental, situación que invisibilizó a la diversidad, lingüística, cultural y étnica del país; en 1992, la declaración de pluriculturalidad se refirió solo a los pueblos indígenas y hasta 2019 contempló a los pueblos afromexicanos en el texto constitucional.

La adición es insuficiente y muy lejana a las exigencias de las organizaciones sociales; ahora es un hecho irrefutable que los pueblos afromexicanos forman parte de la Constitución Federal.

Esta inclusión obliga a todas las entidades federativas a armonizar sus constituciones locales en virtud de que existe población afrodescendiente en todo el país, según los resultados del Censo de Población y Vivienda 2020 realizado por el INEGI.

Otro aspecto importante en el texto constitucional es que se refiere a sujetos colectivos, lo que no implica el reconocimiento de derechos a las personas, pero incluye la posibilidad de que las comunidades se conformen como sujetos jurídicos y ejerzan atribuciones de organización, resolución de problemas y administración de recursos públicos.

La autoadscripción o autorreconocimiento es el único mecanismo jurídico para la identificación de los sujetos de derecho, con fundamento en el criterio de pertenencia cultural, sin embargo es necesario profundizar en la discusión de otros criterios, como el étnico-racial, en virtud de que la desigualdad de los pueblos negros afromexicanos se debe también a la discriminación estructural en la que han sido sometidos por políticas públicas homogéneas y por su aplicación uniforme, que no contemplan el contexto de exclusión histórica.

La norma constitucional nombra a pueblos y comunidades afromexicanas, pero deja abierta la posibilidad de que cada sujeto adopte la autodenominación que mejor lo represente. Para evitar interpretaciones que limiten derechos, se debe elaborar, junto con los sujetos involucrados, un Listado oficial o Catálogo Nacional de Autodenominaciones de los Pueblos y Comunidades Afromexicanas que permita registrar, anotar y utilizar todas y cada una de las formas que se

utilizan en diversos lugares del país para nombrar a dichos pueblos con el objetivo de incluir su diversidad y respetar su identidad.

La deuda que tiene el Estado Mexicano para con los pueblos afromexicanos es muy amplia, va desde la disculpa pública por la invisibilidad a la que los sometió durante siglos hasta las políticas públicas y acciones afirmativas para resarcir todas las carencias a las que han sido inducidos y que los mantiene en situaciones de desigualdad y discriminación estructural, como parte de las medidas de indemnización, reparación, resarcimiento y no repetición.

La falta de cumplimiento de los derechos indígenas hace más difícil garantizar que sean cumplidos los derechos de los pueblos afromexicanos, específicamente por las instancias de la administración pública, porque solamente los órganos jurisdiccionales tienen competencia para interpretar la ley en los casos que no sea clara y explícita.

El Estado mexicano debe incluir en el Plan Nacional de Desarrollo a los Pueblos y Comunidades Afromexicanas, para que todas las instituciones federales y locales elaboren políticas públicas transversales, diferenciadas y acciones afirmativas específicas para ellos, tales como: La reivindicación de su papel en la historia, su inclusión en los planes y programas educativos, la atención prioritaria a su salud o desarrollo, cuotas para ingreso a la educación superior, candidaturas paritarias por género y exclusivas para representantes de pueblos afromexicanos.

La lucha por el cumplimiento de sus derechos apenas comienza, en virtud de que la mayor parte de ellos son equiparables a los reconocidos expresamente a los indígenas; esto es otro desafío que implica accionar a los poderes judiciales para hacer exigibles sus derechos humanos derivados de los tratados internacionales para que puedan ser aplicados en casos concretos.

En cuanto a la inclusión educativa, una vez que los pueblos afromexicanos forman parte del artículo 2º Constitucional federal (México, 2019), se han hecho varias adecuaciones en los libro de texto. En la mayoría se encuentran fotos de niñas y niños afrodescendientes que ilustran los temas, sin textos de referencia, con eso muestran que están en todas partes, sin información para conocer su situación actual, sus aportaciones, los problemas que enfrentan y sus maneras de resolverlos; las imágenes de personas afrodescendientes se siguen asociando a temas de esclavitud, pobreza, conflicto, discriminación y racismo; también

encontramos dos ejemplos de narraciones que refuerzan estereotipos negativos de las personas afrodescendientes como irrespetuosas en los libros de Formación Cívica y Ética de 1º y 6º grados. En ese último texto se valora la acción de un niño afrodescendiente que no responde en forma violenta cuando le gritan "negro". Esto deja la percepción de que las reacciones defensivas ante una agresión no son positivas. Ninguno de los textos revisados reconoce que dos figuras de relevancia histórica: Vicente Guerrero y José María Morelos y Pavón eran afrodescendientes. No se cuestiona la discriminación institucional y el racismo estructural, la discriminación se aborda como parte de los conflictos individuales.

Para dar continuidad a todos los procesos es necesario fortalecer coaliciones y alianzas en todos los frentes, sociales, políticos, gubernamentales, académicos y con la sociedad en general.

Esto es solo el inicio del camino, hace falta analizar a profundidad otros aspectos en los que impacta esta adición constitucional para que sean abordados por el Estado de forma interseccional.

1 La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

2 Durante el Congreso Demográfico se dio un reiterado, firme y público rechazo a la discriminación racial. Las delegaciones de México, Costa Rica, Cuba y Haití presentaron ponencias contra los prejuicios raciales, específicamente sobre el uso de la palabra "raza". Las resoluciones del Congreso incluían la recomendación a los gobiernos americanos de que rechazaran absolutamente toda política y acción de discriminación de carácter racial; no utilizaran el vocablo "raza" más que en el sentido en que implicaba herencia física (no psicológica ni cultural, religiosa o lingüística). GLEIZER Daniela, *El Exilio Incómodo. México y los Refugiados Judíos, 1933-1945*, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, México, 2011, pp. 273-274.

3 La interpretación conforme significa que los jueces del país -al igual que todas las demás autoridades del Estado Mexicano-, deben interpretar el orden jurídico a la luz y conforme a los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales en los cuales el Estado Mexicano sea parte, favoreciendo en todo tiempo a las personas con la protección más amplia. SCJN, Tesis: P. LXIX/2011(9a.), Semanario Judicial de la Federación, Novena época, t. I, diciembre de 2011, p. 552.

4 Conforme al artículo 4 fracción XII de la Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

5 Los libros revisados pueden ser consultados en la página de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, CONALITEG, 2020, disponibles en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/> 7 feb. 2021.

6 Sistema educativo impartido con el apoyo de programas transmitidos por televisión, principalmente para zonas rurales.

7 En el libro está la liga para acceder al texto. Disponible en: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/TestimonioAFRO-INACCS%281%29.pdf>.

REFERENCIAS

ACEVEDO ÁVILA, Juliana. **Los pueblos negros de México: su lucha por la sobrevivencia cultural y el reconocimiento jurídico** Costa chica de Oaxaca y Guerrero. México, SCJN, 2018.

BENLLIRE BILBAO, María del Carmen Isabel. **Formación Cívica y Ética.** Segundo grado, primaria. CDMX. SEP. 2020. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P2FCA.htm> 7 feb. 2021

CHAO REBOLLEDO, CIMENNA, et al. **Formación Cívica y Ética.** Cuarto grado, primaria. CDMX. SEP. 2020. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P4FCA.htm> 7 feb. 2021

CHÁVEZ ROMO, María Concepción, et al. **Formación Cívica y Ética Vol. II.** Tercer grado, Telesecundaria. CDMX. SEP. 2020. Disponible en: <https://conaliteg.sep.gob.mx/20/T3FA2.htm> 7 feb. 2021.

CRUZ JIMÉNEZ, Crisóforo Mario, et al. **La entidad donde vivo. Guerrero.** Tercer grado, primaria. CDMX. SEP. 2019. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/P3GRO.htm> 7 feb. 2021.

CONAPRED, **Principales resultados de la encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2017.** Disponible en http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_08.pdf 23 mar. 2019.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. DOF. México, 2001, 2019.

Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, CONALITEG, 2020, disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/> 7 feb. 2021.

DECEANO OSORIO, Soledad, PÉREZ MILLÁN, Rebeca Carolina, GÓMEZ NERI, Mario Jesús. **Formación Cívica y Ética.** Sexto grado, primaria. CDMX. SEP. 2020 Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P6FCA.htm#page/2> 7 feb. 2021.

GLEIZER Daniela, **El Exilio Incómodo.** México y los Refugiados Judíos, 1933-1945. El Colegio de México, UAM, México, 2011.

JIMÉNEZ RAMÍREZ Genis Yalsuri y JUÁREZ HERRERA, María Esther. **Formación Cívica y Ética.** Primer grado, primaria. CDMX. SEP. 2020. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P1FCA.htm> 7 feb. 2021.

INEGI. **Resultados Encuesta Intercensal** 2015. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/default.html#Tabulados> 16 abr. 2019.

INEGI. **Presentación de resultados población afromexicana o afrodescendiente.** Censo 2020. 29 ene. 2021.

LEY DEL INSTITUTO NACIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. DOF. México. 2018.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. DOF. MÉXICO. 2020.

MANSFERRER, Cristina. Racismo y afrodescendencia en la educación básica de México. Libros de texto nacionales y prácticas docentes locales. En Velázquez, M. (Coord.). **Estudiar el racismo: afrodescendientes en México. México.** INAH. 2019. pp. 373-424. Disponible en: <https://www.aacademica.org/cristina.masferrer/21> 7 feb. 2021.

REYES TOSQUI, Carlos Alberto, et al. **Historia.** Cuarto grado, primaria. CDMX. SEP. 2019. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P4HIA.htm> 7 feb. 2021.

REYES TOSQUI, Carlos Alberto, et al. **Historia.** Quinto grado, primaria. CDMX. SEP. 2019. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P5HIA.htm#page/2> 7 feb. 2021.

ROMERO OCAMPO, María de Lourdes et. al. **Geografía.** Cuarto grado, primaria. CDMX. SEP. 2019. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P4GEA.htm> 7 feb. 2021.

ROMO PIMENTEL Miriam, DECEANO OSORIO, Soledad, GÓMEZ NERI, Mario Jesús. **Formación Cívica y Ética.** Quinto grado, primaria. CDMX. SEP. 2020. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P5FCA.htm#page/2> 7 feb. 2021

SCJN, DGEPPDH, **Elderecho de los pueblos indígenas al autoadscriptión en las Resoluciones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.** SCJN, México, 2018.

SCJN, **Tesis** 1a. CCCLXXXIV/2014, Semanario Judicial de la Federación, Décima Época, t. I, noviembre de 2014, p. 720.

SCJN, **Tesis** P. LXIX/2011(9a.), Semanario Judicial de la Federación, Novena Época, t. I, diciembre de 2011, p. 552.

SCJN, **Sentencia**, ADR 1464/2013 Min. Alfredo Gutiérrez Ortiz Mena.

SIGÜENZA OROZCO, Salvador, et al. **La entidad donde vivo. Oaxaca.** Tercer grado, primaria. CDMX. SEP. 2020. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P3OAX.htm> 7 feb. 2021

TAPIA NAVA, Erika, et al. **Formación Cívica y Ética.** Tercer grado, primaria. CDMX. SEP. 2020. Disponible en: <https://libros.conaliteg.gob.mx/20/P3FCA.htm> 7 feb. 2021

UNAM, Catálogo de Autodenominaciones en **Coloquio Nacional ¿Cómo queremos llamarnos? Horizonte Censo** INEGI 2020, 2017, PUIC-UNAM. Disponible en: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/pdf/eventos_convocatorias/170424_resultados_coloquio_como_queremos_llamarnos.pdf 25 nov. 2019.

VELÁZQUEZ, María e ITURRALDE, Gabriela. **Afrodescendientes en México. Una Historia de silencio y discriminación.** CONCULTA. CONAPRED. México. 2012.

SILENCIOS EN LA HISTORIA

Apuntes sobre la (des) memoria y la ausencia en la educación en Cuba

Lisset González Batista

Sería casi imposible pensar en un análisis crítico sobre la educación en Cuba sin establecer una reflexión a manera de recuento, de los distintos y complejos procesos histórico-sociales que acontecieron a partir de enero del 59, y que han dado forma al estado actual del Sistema Educativo cubano.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se puede decir que el triunfo revolucionario de 1959, supuso un viraje en los modos de hacer política en el país, lo que redundó en transformaciones en las relaciones económicas y socioculturales que hasta hoy tipifican la realidad de la Cuba contemporánea.

Esta Revolución de los humildes, por los humildes y para los humildes, al decir de su figura central Fidel Castro, contempló en su programa socio-político a las capas más populares de la sociedad civil, formada en su mayoría por campesinos, obreros, trabajadores y desempleados, los cuales fueron protagonistas en la construcción de un nuevo modelo de sociedad, que les permitiría concretar nuevas agencias para su movilidad social a otros espacios de incidencia que les habían sido vedados hasta ese momento.

Hacia estos sectores estuvieron dirigidos los primeros lineamientos políticos del entonces joven Gobierno Revolucionario, los cuales se materializaron por medio de la promulgación de decretos y leyes constitucionales que permitieron dar solución a las deficiencias existentes, y a partir de ahí estructurar el nuevo proyecto de sociedad.

Estas transformaciones, tuvieron lugar en medio de una honda crisis de orden social en sectores como la salud y la educación¹, heredada de los períodos colonial y republicano que hasta ese momento habían permanecido irresueltas.

Una de las normativas que conformaron este marco legal, fue la primera Ley de Reforma Agraria, con la posterior creación del instituto nacional del mismo nombre, entre cuyas funciones estaba la de construir escuelas en las zonas rurales, para de esta forma mejorar las condiciones de vida del campesinado. Dichas acciones fueron antecedentes de otras leyes gubernamentales, y de la Campaña Nacional de Alfabetización² que se llevaría a cabo en todo el territorio nacional dos años más tarde.

Por otra parte, el Consejo de Ministros promulgó la Ley de Nacionalización de la Enseñanza el 6 de junio de 1961. Esta disposición formó parte de la Ley Fundamental de la República de 1959³, y en los tres primeros artículos estipulaba el carácter público y gratuito de la educación, y dispuso la adjudicación al Estado cubano de todos los centros de enseñanza que estuvieran bajo la tutela de personas naturales y jurídicas privadas.

Durante la Campaña de Alfabetización, la línea dirigente del país direccionó su enfoque a una serie de objetivos estratégicos, para modificar desde sus cimientos el sistema educativo vigente, del cual el pueblo sería directamente beneficiado, y al mismo tiempo protagonista de dichas reformas.

En medio de esta efervescencia social en la que el país se hallaba inmerso, se cernían sobre él las amenazas de las distintas administraciones de los Estados Unidos, que junto con la burguesía nacional exiliada en ese país, dirigieron sus esfuerzos en impedir el avance de las profundas transformaciones que estaban teniendo lugar en aquellos años en la Isla, y recuperar los bienes que les habían sido expropiados. Además, el discurso racista y contrario a las nuevas medidas del Gobierno Revolucionario que adaptó esta clase social – en su mayoría blancos de clase media y alta – hizo ver al racismo como una ideología vinculada al capitalismo, por tanto antagónica con los preceptos político-ideológicos de la Revolución (ZURBANO, 2015).

Atendiendo a estas complejas circunstancias socio históricas, constituyó una premisa fundamental de la dirigencia cubana, fomentar valores que involucraran al pueblo como colectivo, así, la solidaridad, la unidad nacional y la lealtad a la patria, constituyeron

potentes herramientas simbólicas para la creación de un bloque monolítico formado por el pueblo para enfrentar a la potencia imperialista.

Para hacer efectivas estas acciones, se diseñaron campañas sociales con el propósito de capacitar al pueblo política e ideológicamente, en los preceptos de la tradición de las luchas independentistas y prerrevolucionarias, destacando el desempeño de sus principales líderes en la formación de la Nación. El objetivo era construir un sólido metarrelato, cuya narrativa legitimara los procesos históricos que habían tenido lugar en la conformación de lo “cubano” y de la “cubanidad”, y dentro de esta el mestizaje, como cualidad inherente y esencial sobre la cual se cimentaba la identidad cubana.

La adopción temprana de un modelo socialista inspirado en los postulados del marxismo soviético ortodoxo, entre otras razones, para hacer frente a las agresiones de la principal potencia extranjera del período y continuar construyendo el nuevo proyecto social, trajo también consigo la penetración de sus doctrinas en todos los estamentos de la sociedad, especialmente en las concepciones ideológicas, psicológicas y culturales del pueblo cubano. La necesidad de crear un modelo cohesionado de ideales, cuyo núcleo y estrategias estuvieran en consonancia con los postulados fundacionales del proyecto socialista del Estado, propiciaron que cuestiones propias de la realidad nacional que no estuvieran a tono con las demandas del contexto histórico, fueran relegadas de los debates políticos, y la cuestión racial no quedó exenta de este lineamiento.

La premisa del pueblo unido, edificó el modelo de discurso oficial político-ideológico, y derivado de él, las pautas que guiarían los derroteros del país hasta el presente, con las rectificaciones pertinentes de acuerdo con las transformaciones externas y las circunstancias internas del país, aunque ratificado en su contenido esencial.

La inmensa ola de pueblo, que en su gran mayoría se sumó al proyecto propuesto por la directiva del país, también estaba conformada por la población negra y mestiza, cuyos antecesores esclavizados habían contribuido al auge económico de la Isla en el período colonial y en la República.

Estos hombres y mujeres, habían sido protagonistas en las contiendas libertarias por la independencia, y agentes transformadores de la vida sociopolítica y cultural del país, no obstante, cuando llega la Revolución, se encontraban en la posición menos favorecida de la estructura de la sociedad, y preteridos de manera sistemática en sus demandas como ciudadanos/as.

Esta fue una de las cuestiones primarias a resolver por parte del liderazgo revolucionario, ya que las disparidades por el color de la piel, respondían a la discriminación racial y prácticas racistas instaladas en la psiquis social y formas de vida cotidiana de la población, las cuales no estaban acorde con el modelo de sociedad justa y equitativa, constituida en los principios humanistas de José Martí, que contemplaban la dignidad del hombre y la unidad de todos los cubanos sin distinción de razas, en la edificación de una República independiente.

El tema fue abordado por Fidel Castro en discursos oficiales⁶, e intervenciones en los medios de comunicación de alcance nacional. La influencia del liderazgo del artífice de la Revolución, y el apoyo mayoritario del pueblo, quizás ingenuamente hicieron pensar que el prejuicio por color de la piel y el racismo habían quedado relegados al pasado, al ratificarse un instrumento constitucional que sancionaba cualquier tipo de discriminación por sexo, raza, color o clase⁷. Atendiendo a esto, las relaciones sociales estarían sustentadas en la horizontalidad y equidad de sus ciudadanos, sumado a la representatividad y ascenso social que había logrado la población afrodescendiente, y que se vieron reflejados en las principales variables socioeconómicas del país como la vivienda, la salud, el empleo y la educación.

Siendo así, los planteamientos sobre la cuestión racial, expuestos en aquellos años por la intelectualidad negra y mestiza cubana de larga tradición en el país, no encontraron un eco receptivo en el liderazgo político. El tema fue relegado al ostracismo por su impronta divisionista, en un contexto que demandaba unidad y cohesión. En uno de sus discursos Fidel (1959) planteó:

“[...] somos un pueblo pequeño... ¿y vamos a dividirnos ahora entre blancos y negros?, ¿vamos a dividirnos por un color?”,

¿Por más rubio o menos rubio; más trigueño, menos trigueño; más prieto y menos prieto? ¿Eso para qué serviría sino para debilitar a la nación, para debilitar a Cuba? ¿Conque somos pocos y además nos vamos a dividir? [...]”.

Además, en medio de la vorágine transformadora en la que el pueblo estaba inmerso, este asunto tampoco tuvo las escuchas necesarias para generar una demanda en las altas esferas políticas, e iniciar un debate acerca del asunto. Al respecto:

“ [...] se generó una especie de consenso social alrededor de la inconveniencia de la problemática. Ello contribuyó a silenciar el problema durante un tiempo relativamente prolongado, lo que favoreció su supervivencia [...]” (RUIZ RODRIGUEZ, 2012, p.159).

A lo largo de décadas, el tema se ha seguido abordando en espacios como la cultura, entre académicos estudiosos del tema, y en agrupaciones activistas de la sociedad civil, que desde sus localidades realizan un trabajo político desde una perspectiva educativa y cultural en el enfrentamiento de las manifestaciones de racismo, y la reivindicación y visibilización de la identidad afro, principalmente entre los grupos más jóvenes. De manera cíclica, resurge en discursos y asambleas políticas del gobierno, y en eventos de instituciones culturales estatales, como un lastre social que se ha ido agudizando durante las etapas de crisis económicas, y que no ha sido erradicado⁸. Las medidas que se han implementado con el propósito de erradicar el problema definitivamente, basadas fundamentalmente en fomentar la representatividad de los afrodescendientes en instituciones y organismos del Estado, hasta el momento no han tenido un impacto que propicie un cambio en la subjetividad y sicología social de la población, y no se han mantenido a lo largo del tiempo.

El racismo antinegro cubano, engendrado en un pasado colonial, y sobreviviente dentro del modelo socialista, en la actualidad ha mutado – exacerbado en las crisis económicas en la isla – para dar paso a la (re) emergencia de nuevas y más sofisticadas expresiones discriminatorias racistas que de forma velada, y en ocasiones no tanto, matizan las conductas cotidianas en el también nuevo modelo

de sociedad cubana del siglo XXI, y las lógicas de actuación de instituciones estatales⁹. En este escenario, la imagen de las personas negras continúa teniendo una retroalimentación mayormente negativa, relacionándolas con antivalores y conductas esencialistas, que se han construido y sedimentado en la mentalidad de cubanos y cubanas. La asignación de estas características desfavorables a la población afrocubana – principalmente en las provincias del país – y la falta o insuficiente presencia de modelos de representación positiva en producciones audiovisuales y contenidos televisivos, han provocado que en no pocas ocasiones este grupo se autoperciba y se identifique con los atributos que otros grupos le han asignado, llegando incluso a recrear ya sea de manera inconsciente o no, los estereotipos raciales y conductas con las cuales los identifica los otros grupos sociales (MORALES, 2001). Esta deformación de su identidad negra como sujetos sociales, supone una mella considerable en la elaboración de su autoestima, lo cual puede a llegar a dificultar su desempeño como sujeto que se construye y se reconoce en sociedad.

EDUCACIÓN Y REPRESENTATIVIDADES CRITERIOS PARA UN DEBATE RACIAL INCONCLUSO

La educación como instrumento disciplinario de poder, debe ejercer su función social como espacio en el cual se adquieren conocimientos, se construyen alteridades, modelos de representaciones, y esquemas de pensamiento que dan forma a imaginarios colectivos.

En Cuba, las instituciones educacionales y centros de enseñanza constituyen los dispositivos centrales de formación ideológica que legitiman políticas gubernamentales, y que mantienen el orden del sistema y sus estructuras.

El sistema educativo cubano, inspirado en los preceptos de la educación popular y humanista martianas, que por décadas tuvo como sustrato ideológico las doctrinas del marxismo leninismo¹⁰, y la concepción materialista de la historia, adolece de propuestas novedosas e integradoras que trasciendan las aulas, y puedan ser vinculadas con la existencia cotidiana que vive el pueblo. Esta realidad da cuenta de las desigualdades y experiencias de vida de un segmento imprescindible de la nación cubana, su población afrodescendiente,

cuyo devenir histórico permanece ausente o no lo suficientemente representado en los diseños curriculares, y en los contenidos de los libros de textos.

En el caso puntual de la enseñanza de Historia de Cuba, asignatura que se imparte en casi todos los niveles escolares, se aprecian vacíos históricos en las narrativas que son trasmitidas al estudiantado.

Con una metodología de enseñanza tradicional de corte positivista aún, que se caracteriza por el acriticismo en el momento de abordar los hechos históricos, la memorización pasiva de los contenidos impartidos, y el recuento inamovible y lineal de los acontecimientos, especialmente en los niveles de primaria, secundaria y preuniversitario, Historia de Cuba no cumple su cometido, al ser despojada de su cualidad instrumental que permite explicar la realidad social del presente a partir del entendimiento y reflexión sobre el pasado. Los procedimientos metodológicos utilizados para la evaluación de los temas se centran en el rendimiento de los estudiantes, y el logro de los objetivos del planeamiento de clases, lo que atenta en la profundización de los hechos, los procesos históricos y sus complejidades.

En los libros de textos de la asignatura, elaborados por el Ministerio de Educación, y en los programas metodológicos, prácticamente no existe el análisis de las relaciones raciales en el país, cómo se fueron construyendo a lo largo de los distintos períodos históricos, y su centralidad en la conformación de la nación cubana.

Las referencias que figuran sobre la población negra y mestiza, se reducen al pasado colonial esclavista y a su mención como componente de la etnicidad nacional que se produjo a través del cruzamiento forzado de personas africanas esclavizadas con la población blanca que habitaba en la isla, que dio lugar al proceso de transculturación y paso a una nueva forma cultural mestiza cubana. Además, se aprecia una narrativa antropológica y anecdótica de los acontecimientos, o la representación reduccionista y esencialista de la gente negra en espacios predecibles como la música popular, el baile o vinculada a las religiones de matriz africano.

En las escuelas cubanas, por mencionar algunos ejemplos, poco o nada se conoce acerca de las novedosas gestiones de las mujeres

negras libertas en la Colonia para ascender socialmente, y agenciarse una calidad de vida digna. O del asociacionismo negro y mestizo como estrategia de sobrevivencia entre sus practicantes, y que subsistió algunos años después de la victoria revolucionaria.

Las principales figuras patrióticas reconocidas en los distintos períodos de la historia nacional, y que aparecen en las ilustraciones de los libros de textos, son en su mayoría blancas, siendo Antonio Maceo, por su protagonismo indiscutible en las guerras de liberación independentistas, el líder negro más destacado y de mayor prestigio en el discurso histórico del país.

En los grados que corresponden a la enseñanza obligatoria, es casi inexistente un análisis crítico acerca de las contradicciones internas en las filas del Ejército Libertador, en las que el racismo fue una de sus causas, y fue ejercido por un sector de líderes patricios blancos del mambisado; o el examen de las posturas conservadoras sobre la esclavitud, de personalidades paradigmáticas en la historia de la educación y el pensamiento político cubanos, que hoy ocupan un lugar destacado en las ilustraciones de los manuales escolares, como figuras cimeras impolutas de la historia nacional (SARMIENTO, 2010).

Silencios existen sobre la historia de la intelectualidad negra cubana, sus principales exponentes, e importancia en la edificación de la vida cultural y política de la isla. También sobre la Masacre de los Independientes de Color o Guerrita del Doce¹¹, que solo se menciona como un acontecimiento que mostró el descontento de un sector de la población en la segunda década del siglo pasado, cuando en realidad constituye uno de los hechos históricos de connotación racial más importantes de la historia republicana, que caracterizó las relaciones raciales de la época, y arrojó luz acerca de la posición del negro en la Cuba de principios del siglo XX.

La concepción de los materiales de enseñanza de la Historia de Cuba, parte de una concepción eurocéntrica de sus contenidos, en los que los sectores periféricos – originarios primero, africanos y chinos, después – orbitan y figuran como secundarios en relación a la omnipresencia de un sector hegemónico blanco, que en ciertas etapas no fue mayoritario, y que construyó su poderío socioeconómico a

partir de la sobre explotación de mano de obra esclavizada de esos seres humanos que permanecen ausentes, o no tan presentes en las páginas de los textos escolares.

En la linealidad del recuento de la historia de la nación, africanos/as y afrocubanos/as, se muestran como acompañantes en la cadena de acontecimientos ocurridos, no como actores fundamentales en el desarrollo de estos. Su escasa o distorsionada representación de sus estrategias de agencia que les permitieron adaptarse socialmente, de las principales personalidades negras y mestizas en los diferentes períodos históricos, así como la ausencia de análisis de los acontecimientos en los que intervinieron, guarda una estrecha relación con la posición que ocupan actualmente en la pirámide de la sociedad.

Aunque en los últimos años la alta dirigencia del país ha reconocido una vez más la existencia de prácticas discriminatorias por el color de la piel, no ha habido un pronunciamiento concreto acerca del rol primordial de la educación para combatir este lastre social, y la revisión crítica de los tópicos de la asignatura para que sean rediseñados aquellos que así lo necesiten.

Los esfuerzos realizados en el sector de la educación en las distintas etapas de la Revolución, en especial en las últimas décadas, han estado enfocados en continuar brindando al pueblo una educación gratuita, integral, inclusiva y accesible.

En los períodos más delicados de contracción económica, se abrieron nuevos y abarcadores proyectos para proteger uno de los pilares máspreciados del modelo socialista cubano, y continuar llevando la educación a todos los espacios de la vida social del país, sobre todo en los barrios vulnerables y carenciados, en los que el porcentaje de personas afrodescendientes es elevado. Su estrategia de trabajo no ha estado centrada en el análisis minucioso de los contenidos, que apunten a la (re)valorización de narrativas históricas que visibilicen la riqueza del decursar de la población negra y mestiza de la isla.

Como se ha argumentado en líneas anteriores, la problemática racial en Cuba es un tema que trasciende al sector de la educación. Es un asunto político de Estado, que es conocido, pero que sin embargo

se esquiva y no ha sido prioridad en la agenda gubernamental, a la cual se subordina el Ministerio de Educación, y casi todas las instituciones del país. Las tibias medidas que se han puesto en marcha para el enfrentamiento de los llamados "vestigios" de racismo, han sido escasas y de poca trascendencia en la conciencia social del pueblo.

El no reconocimiento por parte de las autoridades del país, que el racismo y la discriminación racial son una de las herencias coloniales de la sociedad cubana; la idea establecida de que las prácticas cotidianas racistas, sutiles o evidentes son "rezagos" del pasado, y que su emergencia tiene lugar únicamente en los períodos de crisis económica, obstaculiza el debate para la solución de este problema social, que está vinculado con los niveles de precariedad económica y vulnerabilidad social existentes en la Cuba de hoy.

Todavéz que el tema racial continúa siendo minimizado, y despojado de la atención que este merece, el diseño de los contenidos en los libros de Historia de Cuba, y de las otras Historias que se imparten en los centros de enseñanza, continuarán reproduciendo la narrativa blanco-céntrica, sesgada y aséptica, libre de contradicciones, y de las complejidades inherentes a todos los procesos y eventos históricos que son protagonizados por seres humanos. Una narrativa que es legado de la invención moderna de la "raza", de un "otro" no blanco, bárbaro, al margen del ideal de progreso europeizante, y por tanto susceptible de ser dominado, excluido y subalternizado.

Este es el reconocimiento fundamental que debe asumir el Estado, y el sistema educativo como ejecutor de este, para planificar y realizar de manera conjunta, propuestas efectivas que contribuyan al aprendizaje de novedosas formas de construir y narrar la historia, y de este modo, fortalecer el programa social que dio vida a la Revolución de 1959. Para esto, será preciso comenzar por la autocrítica sobre sus desaciertos en el abordaje idealizado y paternalista de la cuestión racial en Cuba.

En el año 2019, se creó el Programa Nacional contra el Racismo y la Discriminación Racial, el cual cuenta con una comisión gubernamental dirigida por el presidente del país, Miguel Díaz-Canel, compuesta por organizaciones de la sociedad civil e instituciones estatales. En la coordinación de dicho programa intervienen varios ministerios

como el de Cultura, Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, el de Relaciones Internacionales, y la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC).

Han tomado como referencia, análisis realizados por científicos/as sociales del país estudiosos/as del tema, información estadística, y criterios de activistas antirracistas de la sociedad civil. Además, se han tenido en cuenta los estudios realizados por el Centro Nacional de Genética Médica sobre la población cubana, que muestran la presencia de material genético africano, indoamericano, europeos y asiáticos, como evidencia que demuestra la mixtura poblacional a nivel biológico (de la Hoz, 2020).

Las propuestas y directrices del Programa han tenido una buena acogida entre algunos activistas e investigadores del tema. Este ha de ser un espacio de reflexión y crítica constructiva entre el Estado, y representantes de la población afrodescendiente del país. Las soluciones que surjan a partir de estos debates, que en algún momento habrán de realizarse, han de revertirse en políticas sociales más integradoras y plurales, que deberán contemplar al sistema educativo cubano, aunque entre las instituciones que acompañan este proyecto no se incluyó al Ministerio de Educación.

Se precisa un modelo educacional que contemple variedad de saberes que resulten motivadores, y generen la curiosidad del alumnado para seguir indagando en los procesos históricos, y sus protagonistas. Las estrategias educacionales deben de estar igualmente enfocadas en legitimar otros saberes, y culturas de esos pueblos africanos que también forman parte de nuestra identidad como país. Se trata de poner en práctica las ideas de la Historia Social, que reconoce la rigurosidad metodológica de la ciencia histórica, que apuesta por la enseñanza de una historia comprometida con la sociedad, alejada de verdades pasadas absolutas e inamovibles, y en constante búsqueda de interpretaciones de los hechos (PANTOJA, 2017).

Los recursos metodológicos para la enseñanza de la historia, y los relatos elaborados para su comprensión, deben sentirse más próximos a los estudiantes. Es necesario desmitificar la retórica discursiva de la historia cubana, humanizar a sus personalidades, y

complejizar los fenómenos explicándolos a partir de la multiplicidad de factores que los originaron. De esta forma, la asignatura llegará a convertirse en una herramienta atractiva y útil para explicar el presente, y las posibilidades de ser transformado.

Como en el proceso educativo-docente no solo interviene el alumnado, se precisa una enseñanza que concientice también a profesores, y al conjunto de actores involucrados de manera indirecta, pero igual de valiosa en el proceso educativo, como la familia, la comunidad y espacios culturales.

Todas estas acciones, suponen la (re)configuración de sujetividades y patrones de pensamiento, que por demasiado tiempo han sido construidos sobre el prejuicio, la estereotipación y discriminación hacia las personas negras, y que no pueden ser modificadas por medio de leyes o artículos constitucionales.

En un país como Cuba sería viable la concepción de una educación que ponga en valor la etnicidad nacional heterogénea que nos configura. Somos cubanos y somos diversos. Es preciso pluralizar la "cubanidad", reflexionar acerca de la interpretación hegemónica hispano-criolla de la significación abstracta de "lo cubano", y su relación con el ejercicio del poder. Ser conscientes de las complejas distancias históricas de los grupos socio-raciales que componen la sociedad cubana, permitirá pensar en políticas sociales verdaderamente equitativas e inclusivas, y es en este punto donde la historia potencia su funcionalidad, no solo como formadora de ciudadanías, sino también como edificadora de identidades, conciencia social y pensamientos de los sujetos sociales.

Urge entonces establecer un debate dialógico, en el cual la cuestión racial sea dirimida en un espacio de respeto, responsabilidad social, comprensión y apertura, y generar estrategias resolutivas y viables. Esta reflexión ha de trascender el marco institucional, e involucrar a toda la ciudadanía, a la gente "de a pie", a activistas e intelectuales académicos afrodescendientes que, desde hace décadas, vienen creando espacios de discusión sobre el tema, y produciendo conocimiento acerca de la negritud y la racialidad en el país, y que sin dudas, sus aportes serán decisivos en el análisis de estas cuestiones.

Se trata entonces de transformar modelos de pensamientos anquilosados y dogmáticos, que no contribuyen a la edificación del modelo de sociedad que, apuesta por la dignidad plena de sus actores mediante el ejercicio de sus derechos civiles suscritos en la Constitución nacional.

Es tiempo de escuchar la pluralidad de criterios que emergen de la sociedad civil, hacerla verdaderamente partícipe en la resolución de un problema histórico nacional, que por demasiado tiempo ha lastrado la obra de una Revolución que supo dignificar la vida de sus ciudadanos/as más desventajados/as, pero que paradójicamente, en ese sueño emancipador que la constituyó, no contempló las desigualdades seculares de un grupo social, que en los contextos de redistribución igualitaria de recursos y oportunidades, y de crisis económicas, permaneció y aún hoy se mantiene, entre los sectores más empobrecidos del país.

Cuba como país, se debe una educación antirracista, formadora de las nuevas generaciones, comprometidas con ellas mismas y con el contexto que les tocó vivir, motivadas para cambiar todo lo que debe ser cambiado 12 (CASTRO RUZ, 2011), y coadyuvar a construir una sociedad quizás no perfecta, pero si perfectible, una que sea en su esencia como la concibieron nuestros antepasados, con todos y para el bien de todos.

REFERENCIAS

AZEL JIMÉNEZ, J; NAVARRO OTERO A.G. Una mirada a la enseñanza de la historia nacional cubana. **Revista Nodos y nudos**, v.6, n.44, p.38-45. 2018. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/9659/7096>. Acceso el 10 ene. 2020.

AGUILERA MANZANO, J. M. La Revolución Cubana y la historiografía. **Anuario de Estudios Americanos**, Sevilla, v.65, nro.1, ene-jun 2008. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/307740265_La_Revolucion_cubana_y_la_historiografia. Acceso en el 10 mar. 2020.

BAYONA MOJENA, R. **Brechas en el silencio.** Ciencias sociales, conflictos y políticas públicas en el problema social en Cuba. Buenos Aires, CLACSO, 2013. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131029043320/BayonaPolicybrief.pdf> . Acceso el 10 de mar. 2020.

CALLEJAS S. et al. **Historia de Cuba. Nivel Medio Superior.** (2 ed.), La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2011. Disponible en: http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pruebaingresohistoria/RPIH-Volumen3/res/LIBRO_DE_TEXTO_DE_HISTORIA_DE_CUBA.pdf . Acceso el 12 mar. 2020.

CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN (CUBA). Ecured, 2020. Disponible en: https://www.ecured.cu/EcuRed:Enciclopedia_cubana. Acceso el: 13/03/2020.

CASTRO FERNÁNDEZ, S. **La Masacre de los Independientes de Color (La Guerra de 1912 en Cuba).** (s/f.). Disponible en: https://nanopdf.com/download/la-masacre-de-los-independientes-de-color-5b370029e404a_.pdf . Acceso el 08 mar. 2020.

DANZIE LEÓN, B; RAMOS CÁRDENAS, L.R; GÓMEZ VÉLIZ, D.; VÁZQUEZ MAYA, I. D. **Apuntes cronológicos sobre el Partido Independiente de Color**, Santiago de Cuba, Ediciones Santiago, 2012. Disponible en: <https://jcguanche.wordpress.com/2020/06/29/apuntes-cronologicos-sobre-el-partido-independiente-de-color-pdf/> . Acceso el 12 mar. 2020.

de la HOZ, P. Contra el racismo y la discriminación, un año después. Acceso el: 20 dic. 2020, de <http://www.granma.cu/cuba/2020-11-16/contra-el-racismo-y-la-discriminacion-un-ano-despues-16-11-2020-20-11-26>.

GONZALEZ GONZALEZ, J. P y REYES VELÁSQUEZ, R. Desarrollo de la Educación en Cuba después de 1959. **Revista Complutense de Madrid, Madrid**, v.21, n.1, p. 13-35, sept. 2010. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120013A> . Acceso el 02 de abr. 2020.

MORALES FUNDORA, S. **El negro y su representación social.** Aproximación a la estructura social cubana actual. La Habana: Editorial Ciencias Sociales. 2001

PANTOJA SUÁREZ, P. T. Enseñar Historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia. Manizales, **Diálogo Andino**, Arica, n. 53, p. 59-71. ene. 2017. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0719-26812017000200059&Ing=es&nrm=iso. Acceso el 20 mar. 2020.

RODRIGUEZ RUIZ, P. Notas para cercarse a la cuestión racial y la configuración de desigualdades en el contexto cubano actual. **Revista Universidad de La Habana**, La Habana, n. 273, p. 156-182, ene- jun 2012.

ROJAS TUR, L.A. La enseñanza de la historia y su evaluación en el preuniversitario cubano. **Boletín Redipe**, nro. 824, p. 48-58, abr. 2013. Disponible en: <http://www.dialnet.uniroja.es/servlet/articulo>. Acceso el 23 feb. 2020.

ROMAY, Z. **El elogio de la altea y las paradojas de la racialidad en Cuba.** La Habana: Editorial Casa de las Américas, 2014.

SARMIENTO RAMIREZ, I. Mirada crítica a la historiografía cubana en torno a la marginalidad del negro en el Ejército Libertador, París, TZINTZUN. **Revista de Estudios Históricos**, nro. 51, p.119-166, ene-jun 2010. Disponible en: <http://www.researchgate.net/publication/47371969>. Acceso el 10 mar. 2020.

ZURBANO, R. Cuba: doce dificultades para enfrentar al (neo)racismo o doce razones para abrir el (otro) debate. La Habana: **Revista de la Universidad de La Habana**, La Habana, n.273, p. 268-277, ene- jun 2012.

ZURBANO TORRES, R. Racismo vs. Socialismo en Cuba: un conflicto fuera de lugar (apuntes sobre/contra el colonialismo interno). MERIDIONAL **Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos**, Chile, n.4, p. 11-40, 2015.

CONSTITUCIONES Y LEYES REFERENCIADAS

CUBA. Constitución (1959). Ley Fundamental. Art. 20. 07 de febrero de 1959. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2525/38.pdf>. Acceso el 12 de mar. 2020

CUBA. Ley de la Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza, 06 de junio de 1961. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/250/ley-nacionalizacion-general-gratuita-ensenanza-ley-sn-6-junio-1961#:~:text=Ley%20s%2Fn%20de%206%20de%20junio%20de%201961,-Tipo%20de%20intervenci%C3%B3n&text=Declara%20p%C3%A1Blica%20la%20funci%C3%B3n%20de,a%20las%20disposiciones%20legales%20vigentes>. Acceso el 13 de mar. 2020

CUBA. Constitución de Cuba (1976). Arts. 38, 41, 42. 15 de febrero de 1976. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_cuba_0355.pdf. Acceso el 12 de mar. 2020

CUBA. Constitución de la República de Cuba (2019). Art. 73. 24 de febrero de 1976. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191016105022/Constitucion-Cuba-2019.pdf>. Acceso el: 12 de mar. 2020

ETNOEDUCACIÓN AFROECUATORIANA:

Propuesta para la construcción de la interculturalidad

Nieves Méndez Olaya

INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone presentar una contextualización del proceso histórico de la Etnoeducación Afroecuatoriana, de las condiciones en las que actualmente se implementa esta política educativa en el Ministerio de Educación, y de la medida en que el Estado está cumpliendo con el derecho a una educación con pertinencia cultural.

La historia de los hijos e hijas de la diáspora africana en las Américas está anclada al colonialismo y a las estructuras raciales que se impusieron en los países de la región, y que, hasta el momento, siguen operando como factores que dan cabida a la exclusión, la desigualdad social y la discriminación racial. A pesar de la resistencia a las estructuras sociales desiguales y de los esfuerzos realizados por mejorar sus condiciones de vida, los pueblos afrodescendientes no han logrado aún obtener la ciudadanía plena.

En concordancia con este contexto, la situación de los y las afrodescendientes en el nivel educativo cuenta con brechas de desigualdad frente al resto de la poblaciones que habitan en diferentes países de América Latina y el Caribe, debido a diversos factores tales como el rezago escolar, el poco acceso a una educación de calidad, la falta de recursos económicos destinados al mejoramiento académico de los estudiantes, y las pocas políticas educativas que tengan en cuenta procesos pedagógicos con pertinencia cultural e inclusión de contenidos en el currículo nacional sobre la historia, la cultura, los conocimientos ancestrales y aportes de los/las afrodescendientes en la construcción del continente. Por otro lado, los/las descendientes de los/las africanos/as traídos/as a América como esclavizados (este término

se ha propuesto por la condición) fueron excluidos/as de los imaginarios de las identidades de los estados, construyendo, como consecuencia, “sistemas educativos que silencian las diferencias culturales y raciales y su significado, mientras que los procesos pedagógicos intentan empujar a los estudiantes a considerarse miembros de la nación mestiza” (ANTÓN, 2018, p. 1).

En Ecuador la realidad educativa de los y las afroecuatorianos/as conserva los mismos factores de desigualdad social y exclusión que se visibilizan en otros países de América Latina. Vivimos en un país plurinacional e intercultural, donde la educación por mandato constitucional debe ser participativa, intercultural, democrática, incluyente y diversa; además, debe promover el diálogo intercultural en todas sus dimensiones. Sin embargo, en el Sistema Educativo Nacional, y en particular en el Currículo Educativo Nacional, no se evidencia la inclusión de una matriz socio cultural afroecuatoriana como eje estratégico para el desarrollo del país y la construcción de la identidad nacional.

Desde hace varias décadas, las organizaciones afroecuatorianas han criticado y denunciado el racismo en el Sistema Educativo Nacional, lo que ha llevado a una serie de luchas para que su derecho a una educación contextualizada, con pertinencia cultural y de calidad, comience a posicionarse en el campo educativo. A raíz de esta situación, se empieza a discutir una propuesta educativa, que tenga como base la recuperación de la memoria colectiva y de la tradición oral de las comunidades afroecuatorianas, a los efectos de fortalecer los procesos de enseñar y aprender “casa adentro” y “casa fuera”, vale decir lo que hoy conocemos como Etnoeducación (UNESCO, 2011).

CONTEXTO ACTUAL DE LA POBLACIÓN AFROECUATORIANA

La población afroecuatoriana desarrolla procesos de resistencia que le permiten preservar y mantener su identidad cultural, su memoria colectiva y su sentido de pertenencia a través de la tradición oral y de la oralidad, herramientas fundamentales en este proceso. Sin embargo, es importante analizar las causas que perpetúan las condiciones de pobreza, desigualdad y estigma social en las que se mantienen los/las afroecuatorianos/as en relación con las otras poblaciones del Ecuador.

En el último Censo de Población y Vivienda (2010) se estableció que de acuerdo con la autoidentificación étnica en el Ecuador el 71,93% son mestizos/as, el 7,4 % son montubios/as, el 7,2% afroecuatorianos/as y el 7% son indígenas. Asimismo, el censo revela que la población afroecuatoriana vive en la mayoría de las provincias del país, siendo Guayaquil la ciudad que concentra la mayor cantidad de afroecuatorianos/as, y Esmeraldas, la provincia con más presencia en todos sus cantones. (MINISTERIO DE EDUCACION, 2020).

En un Informe Alternativo presentado por los Estados en el 2017, se hace una reflexión crítica sobre la condición de pobreza, discriminación racial y desigualdad social, educativa y económica en la cual ha vivido históricamente la población afroecuatoriana, condición que se le atribuye a la falta de reparación histórica a las víctimas del sistema esclavista y colonial, “...la reparación entendida como un derecho constitucional, (artículo 57 de la Constitución del Ecuador), un imperativo moral, ético, filosófico y de economía política” (INFORME ALTERNATIVO, 2017). La relación entre raza y pobreza conlleva a unas estructuras sociales que tienen como cimiento la dominación y el goce de privilegios de ciudadanos de “primera categoría”.

Analizar los indicadores en materia de educación nos lleva a mirar la tasa de analfabetismo de la población de 15 años en adelante, una población que desafortunadamente no puede leer, escribir, ni comprender un texto. Según la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo-ENEMDU llevada a cabo en el 2017 para el grupo de personas que se autoidentifican afroecuatorianas, el analfabetismo alcanzó el 5,4% con un promedio de escolaridad de 10 a 6 años (MINEDUC, 2020). Es importante entender que la tasa de matrícula en la Educación General Básica-EGB para el mismo año alcanzó el 97,1%; para el nivel elemental el 95,8%; para el subnivel de básica media el 83%; para básica superior el 73,8%; y para el bachillerato la tasa fue del 61,4%. Estos datos muestran que la población afroecuatoriana en los últimos niveles educativos viene abandonando la educación desde hace varias décadas.

Los datos que se muestran en el párrafo anterior evidencian que existen problemas en la permanencia en el Sistema Educativo Nacional, ya que a medida que los estudiantes suben de subnivel o

de grado va disminuyendo su acceso y aumentando la deserción. Así mismo, es importante evidenciar los resultados de aprendizaje que se obtienen a través de la evaluación “Ser Bachiller”, la cual se aplica a los/as estudiantes que se hallan en el último año del bachillerato. Esta evaluación fue elaborada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEVAL en el periodo 2017-2018, y los campos evaluados fueron: dominio matemático, lingüístico, científico y social. Del análisis de los resultados, surge un promedio global de 7.29 puntos (sobre 10) para los/las estudiantes que se autoidentifican como afroecuatorianos/as, mientras que el puntaje alcanzado por los/las estudiantes indígenas fue del 7.28; ambos puntajes se encuentran por debajo del promedio nacional que es del 7.62 y el de los/las mestizos/as con 7.67 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2020).

Según el indicado en la ENEMDU del 2017, en lo referente a la educación superior de la población afroecuatoriana, el 26,8% de las personas entre 18 y 24 años asisten a la universidad (4,5 puntos porcentuales por debajo de la taza nacional), y el 9,5 % de personas de 25 años o más concluyeron su educación superior de tercer nivel (a nivel nacional, el indicador es del 12%). Estas estadísticas reflejan que la población afroecuatoriana tiene problemas en los niveles de logro académico, en el acceso, en la permanencia y en la culminación de sus estudios. Es así que la poca formación profesional de los afroecuatorianos y afroecuatorianas tiene repercusiones negativas en el acceso a mejores empleos y, consecuentemente, a mejores salarios. De allí, también, que es común ver a los afroecuatorianos/as ocupando pocos puestos en los sectores de alta productividad de la economía, ocupando puestos más informales o comunes como vendedores/as ambulantes, obreros/as, jornaleros/as, guardias de seguridad, personal de asistencias doméstica, policías o soldados. Asimismo, tienen pocas probabilidades de acceso a un empleo formal debido su bajo nivel de escolaridad.

En las provincias de Esmeraldas, Carchi e Imbabura, territorios considerados como afroecuatorianos ancestrales, no se cuenta con instituciones educativas con una infraestructura de primera calidad. Por el contrario, se observa una precaria infraestructura y un alto grado de ausentismo de docentes en las áreas de especialización. Aún peor, los contenidos que se imparten en el aula no son contextualizados con

la realidad sociocultural en la que viven los estudiantes; tampoco les enseñan sobre los valores culturales, la historia y los saberes propios del pueblo, reforzando los estereotipos creados alrededor de esta población.

Por otra parte, es importante analizar el impacto de la pandemia del COVID 19, especialmente en los meses de cuarentena, durante los cuales, para garantizar la operatividad de áreas estratégicas como la educación, se implementaron una serie de medidas paliativas, tales como la educación virtual, para no interrumpir la jornada educativa a nivel nacional. Esta medida afectó profundamente el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes afroecuatorianos/as que estudian en escuelas rurales y en sectores urbano-marginales, ya que no contaban con servicios de conexión a internet, ni tampoco computadoras, tabletas o celulares. Además, con la educación en casa, padres, madres o representantes de los/as estudiantes afroecuatorianos/as, debieron asumir una responsabilidad educativa cumpliendo un rol docente para el que no estaban preparados. Cabe destacarse que muchas familias afroecuatorianas no cuentan con una formación académica que les permita ayudar en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas de forma oportuna, lo que llevó a que estos/as estudiantes se encontraran en desventaja frente a sus pares.

En un informe realizado por el Instituto Internacional sobre Raza, Igualdad y Derechos Humanos, en mayo del 2020, sobre cómo el pueblo afrodescendiente en América Latina enfrenta el COVID 19, se reconoce que la situación en el sector rural es crítica debido a que no tienen las herramientas necesarias para llevar a cabo estas modalidades educativas. En consecuencia, se observa que la brecha a nivel educativo aumentó considerablemente. Sin lugar a dudas, el principal problema de la población afroecuatoriana de cara al desarrollo es la falta de políticas públicas que aseguren, en primer lugar el acceso, la permanencia y una buena calidad educativa, y, en segundo lugar, que faciliten un cambio profundo en el modelo de educación que se imparte en las instituciones educativas. En realidad, adquirir una formación escolar adecuada, y fortalecer su identidad y autoestima, son elementos claves para que las personas puedan tener un desarrollo humano digno, se inserten en el mercado laboral y gocen de una ciudadanía plena.

EL PROCESO DE ETNOEDUCACIÓN EN EL ECUADOR

Entre las décadas de los 50 y 90 se produjeron acontecimientos históricos a nivel internacional, como la lucha protagonizada por el movimiento por los derechos civiles de los/las afroamericanos/as en los Estados Unidos -cuyo objetivo fue lograr la ciudadanía con plenos derechos, además de las protestas no violentas y la campaña de desobediencia civil contra el apartheid como reacción a la política gubernamental de Sudáfrica. En este contexto de movilizaciones, se promovieron encuentros con intelectuales e integrantes de organizaciones sociales afrodescendientes de varios países de América, para reflexionar y conocer sobre la realidad social, cultural y política de las poblaciones afrodescendientes y los procesos de resistencias que se generaban en América Latina. Cabe mencionarse que se realizaron tres “Congresos de Cultura Negra en las Américas” entre 1977 y 1982, los que tuvieron lugar en Colombia, Panamá y Brasil.

Cali-Colombia fue la sede del primer Congreso de Cultura Negra en las Américas en 1977. Allí se analizó la realidad social y cultural de los afrodescendientes en América. Esta reflexión era necesaria a pesar de las diferencias culturales, lingüísticas, económicas y políticas de los participantes. El segundo Congreso, el cual se realizó en la ciudad de Panamá en 1980, confirmó que las problemáticas a nivel social de los afrodescendientes en América estaban entrelazadas con la etnia y la clase. En el tercer Congreso llevado a cabo en Sao Paulo – Brasil, en 1982, el objetivo principal fue conformar una organización política continental afroamericana para unificar esfuerzos y experiencias en la defensa de sus intereses culturales, sociales y económicos (CENTRO CULTURAL, 1989).

A partir de la realización de los congresos de cultura negra, se promovió la creación de centros de investigación y estudios afrodescendientes en diferentes países de la región. En el Ecuador, los/las estudiantes universitarios/as afrodescendientes originarios/as del Valle del Chota y Esmeraldas que llegaron a estudiar a la ciudad de Quito, crearon el Centro de Estudios Afroecuatorianos (CEA), con el propósito de desarrollar una línea ideológica enmarcada en la corriente del panafricanismo (VICARIATO, 2009) que los/las ayudase

a enfrentar el racismo y la discriminación constante que sufrían en los diferentes espacios en los que se desenvolvían. Paralelamente, se realizaron otras iniciativas que tuvieron como objetivo el fortalecimiento de la identidad, tales como la recuperación de la memoria, y de los saberes y conocimientos que se encuentran en los territorios de las provincias de Imbabura, Carchi y del norte de Esmeraldas. De esta última experiencia, Juan García Salazar recogió una gran cantidad de décimas y cuentos que fueron transmitidos por los informantes orales de las comunidades afroecuatorianas. Como producto de este trabajo, se publicaron los libros “Cuentos y Décimas Afroesmeraldeñas” y “Cuadernos Afroecuatorianos” (VERA, 2017, p. 88).

El Centro Cultural Afroecuatoriano, fundado en 1981 por los/las Misioneros/as Combonianos/as del Corazón de Jesús, se creó con el propósito de investigar y documentar temas como historia, cultura y espiritualidad afro, a los efectos de aportar el legado histórico de los/as afrodescendientes a la construcción de la cultura e identidad ecuatoriana y fortalecer así los procesos de resistencias en América a través de encuentros y congresos de historia a nivel nacional e internacional. En 1998, ese Centro creó el Instituto de Formación Afroecuatoriana (IFA), un área específica para producir módulos sobre historia, cultura, sociología y espiritualidad afroecuatoriana. Estos textos forman parte de los contenidos que se utilizaron en cursos y talleres con los grupos de la Pastoral Afroecuatoriana y organizaciones de mujeres en varias provincias del país.

En la década de los años 90 se constituyó el proceso organizativo “La Gran Comarca”, integrado por miembros de las comunidades afroecuatorianas de la provincia de Esmeraldas, incluyendo el municipio de Buenaventura en el pacífico colombiano. El propósito inicial fue consolidar una propuesta política, educativa y de derechos que nace de la memoria colectiva de la comunidad y del acompañamiento del maestro Juan García Salazar, quien lideró el proceso de etnoeducación desde sus inicios. Con el interés de consolidar la propuesta de etnoeducación, el maestro Juan García llegó al Valle del Chota, a finales de la década de los 90, con todo el conocimiento que había recogido de la memoria oral de las

comunidades afroecuatorianas por las cuales había transitado. Realizó un trabajo de sensibilización con los docentes, líderes y lideresas de ese sector, sobre identidad y cultura. A partir de esta sensibilización, se conformó la Comisión Nacional de Etnoeducación, cuyos miembros elaboraron el módulo “Nuestra Historia” en el 2005 para su aplicación en dos instituciones educativas de Carchi e Imbabura.

En el 2009, con el auspicio de entidades como la Universidad Andina Simón Bolívar, el PRODECI y la Federación de Comunidades y Organizaciones Negras de Imbabura y Carchi, y con el aval de la Subsecretaría de Diálogo Intercultural del Ministerio de Educación, se elaboraron trece módulos de etnoeducación afroecuatoriana para aplicarlos en las instituciones educativas de las provincias ya mencionadas y, desde 2013, también en el Valle del Chota.

Varios integrantes de la Comisión Nacional, en conjunto con el maestro Juan García, comenzaron a crear una definición sobre la etnoeducación en el contexto ecuatoriano. Es en ese sentido se puede afirmar que la Etnoeducación es un

“proyecto político y epistémico afroecuatoriano que se constituye en una herramienta para acceder al conocimiento (propio) y en un instrumento para llegar a la interculturalidad en igualdad de condiciones y conocimientos. Apunta, además a la desconstrucción de los significados y de las lógicas hegemónicas” (PABÓN, 2011, p. 27-28)

Otra experiencia importante que se realizó alrededor de la Etnoeducación fue en la del Vicariato Apostólico de Esmeraldas en el año 2012, en alianza con UNICEF, quienes elaboraron textos complementarios de etnoeducación para apoyar el trabajo de los docentes en las instituciones educativas que estaban a cargo del Vicariato. En los textos se incorporaron contenidos sobre la cultura y los saberes del pueblo afroecuatoriano teniendo como eje transversal el cuidado del medio ambiente.

En este proceso de reconstrucción de la memoria oral de las comunidades afroecuatorianas, el maestro Juan García jugó un papel fundamental, ya que fue quien creó, diseñó y aplicó una metodología para la reconstrucción de los saberes (VERA, 2017) que recopila

y compila la religiosidad, cuentos, décimas, y saberes propios, entre otros, de las comunidades del Valle del Chota y del Norte de Esmeraldas. Esta documentación se encuentra en el Fondo Afro-Andino de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Desde lo académico, cabe destacarse que se han abierto pocos espacios para debatir y producir documentos que reflexionen sobre la Etnoeducación, específicamente en el Ecuador. Los escritos con los que se cuenta en la actualidad son los producidos por Juan García Salazar y varios intelectuales afroecuatorianos como Edzon León e Iván Pabón, quienes han generado tan sólo algunos aportes en torno al tema; también existen muestras de debates en varias universidades. Es importante destacar que en el 2005 se realizó un encuentro binacional Colombia-Ecuador sobre “Procesos Etnoeducativos e Interculturalidad”, en el cual se recogieron los debates en torno a las experiencias y prácticas etnoeducativas en los dos países y se logró combinar el pensamiento de las comunidades e intelectuales afro con el conocimiento científico académico (PABÓN, 2011, p. 37). Por otra parte, es necesario evidenciar las experiencias etnoeducativas que se han generado desde otros territorios como Guayaquil, Lago Agrío y Quito, con la finalidad de crear espacios para fortalecer la identidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven en barrios con una mayoría de población afroecuatoriana y que son víctimas de discriminación racial.

En Guayaquil se creó el Centro Cultural Karibú en el sector del Cisne 2. Entre sus actividades más destacadas están la realización de festivales de danza y música, y la conformación de grupos de marimba y formación sobre identidad de niños, niñas y adolescentes. La propuesta de una Etnoeducación Afroecuatoriana Cimarrona que se desarrolló entre el Centro Cultural Afroecuatoriano de Quito y la Pastoral Afro de Guayaquil, Sucumbíos y Quito tuvo como objetivo principal la formación de líderes/lideresas con identidad afro y el fortalecimiento de la identidad mediante talleres y la creación de la escuela “Reviviendo los tambores” para la niñez y adolescencia (PABÓN, 2011, p. 42).

Otra experiencia etnoeducativa significativa surge en la Pastoral Afro de Quito con el Palenque Yowa como un espacio de talleres

vacacionales para niños y niñas de los barrios de Quito en los cuales habita una población significativa de afroecuatorianos/as. En los talleres se daban a conocer las tradiciones, costumbres, leyendas, cuentos y personajes importantes del pueblo afroecuatoriano, en particular las de Quito y del Valle del Chota.

Todas estas experiencias sirvieron de base para realizar la primera propuesta al Ministerio de Educación sobre la incorporación de este proceso en el Currículo Nacional, aunque lamentablemente sin resultados favorables. Sin embargo, a pesar de que en un primer momento no se logró ningún acuerdo, los líderes y las lideresas del pueblo afroecuatoriano insistieron en mantener diálogos con las autoridades del Ministerio, los cuales dieron como resultado la creación del Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00045-A, del 20 de mayo del 2016, mediante el cual se reconoce e implementa la Etnoeducación Afroecuatoriana y se responsabiliza a la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe de su coordinación y seguimiento.

Este acuerdo define a la Etnoeducación Afroecuatoriana como un:

Proceso educativo, cultural, social, político y epistémico permanente, orientado al fortalecimiento de la cultura del pueblo afroecuatoriano, a partir de la interiorización y la reproducción de los valores y saberes propios. Permite mantener su identidad y sus particularidades culturales en el marco de un proyecto de vida colectivo, contribuyendo de esta manera a la interculturalidad del país (ECUADOR, 2016, p.2).

El Acuerdo propone la creación de la Mesa de Etnoeducación Afroecuatoriana integrada por docentes afroecuatorianos/as, la designación de las Unidades Educativas Guardianas de los Saberes del Pueblo Afroecuatoriano, la elaboración del módulo complementario para los estudiantes de Educación Básica y Bachillerato y la construcción de Calendarios Vivenciales Educativos y las Cartillas de Saberes, todas actividades que ayudarán en el proceso de implementación de la Etnoeducación en el Sistema Nacional de Educación.

LA ETNOEDUCACIÓN COMO APORTE A LA IDENTIDAD NACIONAL Y DISMINUCIÓN DEL RACISMO

El Art.1 de la Constitución de la República del 2008, reconoce que el “Ecuador es un Estado constitucional de derechos, justicia, social, (...) intercultural, plurinacional y laico”. A pesar de este enunciado, la historia de este país ha silenciado el pasado de los/las africanos/as y el presente de los/las afrodescendientes (ECUADOR, 2008). En este sentido, la ausencia de referentes históricos afroecuatorianos/as, el desconocimiento de los aportes culturales, su contribución a la construcción del país y sus luchas actuales, permanecen al costado de la historia social y de los debates promovidos por y con relación a los movimientos indígenas (WALSH, 2009).

El desconocimiento sobre las realidades de los pueblos afrodescendientes de las costas pacíficas, de la Amazonía y de los Valles Interandinos hace que prevalezca un imaginario precario y prejuicioso sobre los orígenes de los/las afroecuatorianos/as y de “las identidades diáspóricas en este” (Ramallo, 2016). Ante lo señalado, la Etnoeducación posibilita demostrar cómo estos procesos históricos han sido silenciados por el imaginario colonial de una sociedad blanco-mestiza que no considera estas realidades como parte de su proyecto de nación.

La Etnoeducación Afroecuatoriana como proceso educativo propone elementos transformadores, tales como la recuperación de la memoria colectiva de las comunidades afrodescendientes, sus conocimientos y saberes propios que son de vital importancia no sólo para ellas, sino para todo el Sistema Nacional de Educación. Para Ramallo, “el conocer estas otras historias dejan atrás los prejuicios y la naturalización que históricamente beneficiaron a las clases dominantes sobre otras existencias” (RAMALLO, 2016, p. 24). Pero a la vez, se abre la posibilidad de repensar el origen diverso de nuestros pueblos y las subjetividades diversas que tiene esta nación.

Por otra parte, la Etnoeducación apunta a disminuir el racismo y la discriminación que subsiste en el contexto educativo, la que se manifiesta de forma violenta en las aulas de clase. Asimismo, es un camino necesario para resignificar el imaginario social de los/las ecuatorianos/as, cargado de prejuicios y estereotipos

hacia la identidad del pueblo afroecuatoriano; además favorece el reconocimiento respetuoso ante la diversidad de otras experiencias humanas. De igual forma, esta propuesta educativa nos reta a formar ecuatorianos y ecuatorianas con actitud comprensiva y respetuosa sobre la diversidad de la nación, y propone formar docentes capaces de desterrar conductas tradicionales que suprimen la identidad cultural de los estudiantes y que estandarizan la educación. Esta propuesta se transforma en una herramienta eficaz en el aula para eliminar las expresiones más desagradables del racismo.

Apostar a un cambio en el modelo educativo nacional contribuye a formar niñez y juventud con identidad cultural en el marco de un proyecto de vida colectiva. En otras palabras, ayuda a combatir las formas de exclusión en nuestra sociedad basada en la discriminación racial.

AVANCES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE ETNOEDUCACIÓN

La Etnoeducación Afroecuatoriana se convirtió en una Política Educativa del Ministerio de Educación a través de un Acuerdo Ministerial promulgado en mayo del 2016, donde se reconoce e implementa la Etnoeducación Afroecuatoriana en el Sistema Nacional de Educación, la que tiene su sustento básicamente en la Constitución de la República del 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI (ECUADOR, 2016). Pero este reconocimiento se ha convertido en un simple discurso, ya que hasta la actualidad no se garantiza, por parte del Ministerio de Educación, que se cumpla de forma efectiva la implementación de esta política.

Si bien el Estado ha realizado algunos avances en materia de políticas educativas interculturales, los beneficiarios reales han sido los pueblos y nacionalidades indígenas, dejándose de lado el proceso etnoeducativo de las comunidades afroecuatorianas. Por lo tanto, la Etnoeducación sigue siendo un tema marginal en la política educativa nacional, pues no ha logrado afectar al Sistema Nacional de Educación.

En conclusión, el pueblo afroecuatoriano ha generado una propuesta educativa diferente que apuesta a construir una sociedad inclusiva, intercultural y que respeta las diferencias. Ahora sólo es necesario que se implemente y ejecute una política pública

etnoeducativa que promueva la interculturalidad real, visibilizando y valorando el conocimiento y la diversidad cultural a través del conocimiento de la historia y de los aportes sociales, culturales, económicos y políticos del pueblo afroecuatoriano a la construcción de la nación.

REFERENCIAS

ANTÓN, J. Educación y Racismo. In: Ministerio de Educación. **Encuentro de Capacitación a Docentes Afroecuatorianos**. . Quito: 2018.

CENTRO CULTURAL, A. Presentación. In: **Congresos de la Cultura Negra en América. Cuadernos Negros Americanos**. Quito: ABYA-YALA, 1989.

INFORME ALTERNATIVO, **Examen de los informes presentados por los Estados parte en virtud del artículo 9 de la Convención – Ecuador – 2017**. Quito: 2017.

LEÓN, E; WALSH, C. **Cartilla Etnoeducativa 1. Aprender haciendo**. Una metodología para la reconstrucción de saberes. Fondo Documental Afro-Andino, Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: 2007

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Proyecto “**Fortalecimiento de la Etnoeducación Afroecuatoriana**”. Quito-Ecuador: 2020

PABÓN, I. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador. In UNESCO. **Rutas de la Interculturalidad**. Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia. Quito: 2011.

RAMALLO, F. **Curriculum, identidades y otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. Praxis Pedagógica**. Bogotá: 2016, n. 19, p 13-28, Jul-dic 2016.

El Pueblo Afrodescendente en América Latina enfrenta el COVID-19-informe. **The Institute on Race, Equaliy.** Mayo 2020. Disponible en el enlace http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2020/08/pueblo-afrodescendiente-en-ame%CC%81rica-latina-enfrentando-covid-19_3er-informe.pdf

WALSH, C. La Diferencia Afro. In WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época.** Universidad Andina Simón Bolívar. Quito: ABYA-YALA, 2009.

VERA, R. La Etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. Antropologías del Sur. **Revista de la Escuela de Antropología.** Universidad Academia Humanismo Cristiano. Quito: 2017. Disponible en: <http://revistas.academia.cl/index.php/ads/article/view/758> Acceso en jul-2019.

VICARIATO, A. **Enciclopedia del Saber Afroecuatoriano.** Quito: 2009, p 358. Disponible en https://www.discover.ec/portal/sites/default/files/media/documents/responsabilidad_social_enciclopedia_del_saber_afroecuatoriano.pdf. Acceso en jul-2019.

DOCUMENTOS LEGALES

ECUADOR. Acuerdo Ministerial, 00045-A. Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00045-A, 20 de mayo 2016.

ECUADOR. Decreto Ejecutivo, 445, del 06 de julio de 2018.

AMARGO COMO MEL¹:

Racismo e exclusão dx autorxs negrxs e africanxs dos programas de disciplinas de Antropologia da África

Ana Carolina de Oliveira Costa

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos cinco anos tenho me debruçado em entender o porquê da baixa representatividade de autorxs negrxs e africanxs nos programas de disciplinas de disciplinas sobre África. Quais seriam os motivos que conduzem a esta baixa representatividade destxs autorxs nesta área de estudos? O que é o campo dos estudos sobre África no Brasil e como ele se constituiu? Estas questões nos permitem compreender um ciclo vicioso estabelecido dentro da chamada antropologia de *mainstream*².

Tal ciclo, que é de ordem objetiva e subjetiva, culmina e se reinicia no processo de formulação de ementas e programas de disciplinas. Aqui os formuladores das ementas e programas baseiam-se em suas “predileções” por correntes teóricas, autorxs e discussões, as quais foram adquiridas ao longo da formação enquanto antropólogxs. E, longe de ser “predileções” que se caracterizam por individualidades, estas tem um caráter mais estruturado do que singular. Até recentemente, esta formação se baseava quase unicamente em uma produção acadêmica eurocentrada sobre o continente africano. Por isto, é comprensível que a formulação de ementas e programas de disciplinas replique as “predileções” adquiridas durante a formação antropológica, embora não é aceitável frente ao nível de globalização que nos encontramos e frente às diversidades étnicas-raciais.

Temáticas e autorxs que não são considerados como parte do *mainstream* antropológico, dificilmente até recentemente, entrariam nos poucos programas de disciplinas sobre África. A questão que se apresenta então é, o que justificaria estas “predileções”

ainda hoje a ponto de rechaçarem as contribuições de intelectuais africanxs e negrxis no processo de formação de novos pesquisadores?

A escrita deste artigo é uma resposta a um gentil desafio que me fora apresentado por uma professora em uma conversa. Ela me dizia acreditar que o rechaço às obras de intelectuais africanxs e de negrxis nos estudos sobre África eram mais uma característica da antropologia brasileira, do que a antropologia feita na Europa, por exemplo.

Neste sentido, este artigo se debruçará em analisar programas de disciplinas sobre África no âmbito de departamentos de antropologia em três distintos programas de pós-graduação, um em Antropologia Social do Brasil e dois em African Studies, na África do Sul e na Inglaterra.

O presente artigo optou pelo anonimato das instituições analisadas, por considerar que a temática central deste artigo refere-se a uma questão estrutural e estruturante das dinâmicas de produção de conhecimento entre norte e sul global. Mas assinalo que todas as informações aqui apresentadas estão disponíveis nos sites das instituições, uma vez que quase todas as universidades brasileiras e estrangeiras disponibilizam seus programas de disciplinas e/ou as ementas em seus sites. O anonimato aqui faz-se importante por buscarmos entender como se estabelecem as dinâmicas de “predileções” ou “preferências” por autores, por linhas teóricas e etc., e não para promover uma caça às bruxas contra as instituições.

ESTRUTURAÇÃO ANALÍTICA

Quando o desafio sobre as ementas brasileiras serem mais colonizadas que as ementas de outros países me foi apresentado, me coloquei a buscar ementas de cursos de antropologia social em departamentos de universidades do exterior: europeias e africanas. Após alguns meses de busca identifiquei três universidades que seriam importantes de serem analisadas, devido à relevância de seus programas de pós-graduação para o desenvolvimento da antropologia local, regional e mundial. Notadamente, uma do Brasil (UB), uma do Inglaterra (UI) e uma da África do Sul (USA).

Inicialmente vinha buscando por ementas dos programas de pós-graduação, mas percebi que estas expressavam uma construção departamental e seria, portanto, mais difícil de entender os padrões de “predileções” na formulação dos cursos a serem ofertados. Neste sentido, optei por trabalhar diretamente com os programas de disciplinas, já que nestes ficariam mais explícitos os padrões e as escolhas de cada docente.

Uma variante importante nesta análise foi a janela temporal alargada. Isto é, irei considerar o total de disciplinas ofertadas, em cada uma das três instituições, cuja temática tenha sido “África” entre os anos 2000 e 2017. Esta janela temporal permitirá que analisemos as disciplinas da UB, que dispõe de uma oferta esporádica de disciplinas sobre África. E, permitirá analisar os programas da UI e da USA, cuja abertura de seus cursos de pós-graduação datam de 2005.

Deste modo, considerando estas especificidades, as análises estatísticas para a UI e USA contabilizarão zero para os anos de 2000 a 2005, e contabilizarão zero para os anos em que a UB não ofertou nenhuma disciplina. Vale ressaltar que no que se refere aos programas de African Studies, UI e USA, cuja abordagem é interdisciplinar, serão analisadas somente disciplinas ofertadas pela antropologia. Assim, a universidade sul-africana terá analisada os programas de disciplinas de: 2016, 2018 e 2019; a universidade brasileira: 2004, 2007, 2008, 2010 e 2017; a universidade britânica entre 2013 e 2017.

A IMPORTÂNCIAS DAS EMENTAS: um olhar sobre os programas de disciplinas

Os cursos de pós-graduação são formados por um conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas, que devem ser cursadas pelxs alunxs de acordo com as exigências de cada universidade, instituto e/ou departamento. Todas as disciplinas são reguladas por ementas, que são uma descrição geral do conteúdo que deve ser abordado nas disciplinas a serem ofertadas, seguida de uma pequena bibliografia sobre as temáticas e os limites dos conteúdos previstos para aquela disciplina. A ementa é parte do Projeto Pedagógico de um curso

e para rever ou mudá-las é preciso modificar este projeto nível departamental ou do instituto.

Todavia, essas amostras bibliográficas presentes na ementa servem como orientação ao corpo docente responsável por ofertar a disciplina que deverá, por sua vez, elaborar um programa de curso. Vale ressaltar que as bibliografias presentes na ementa não restringem o escopo bibliográfico que o docente adotará na sua disciplina.

Assim, o primeiro contato dxs alunxs com as disciplinas possivelmente será por meio do programa de curso, o qual devem estar explicitados o objetivo da disciplina, as leituras obrigatórias e complementares e uma programação detalhada de todas as atividades a serem desenvolvidas: trabalhos, provas, apresentações, etc. Este planejamento deve ser o mais minucioso possível, a fim de que x alunx consiga compreender as temáticas a serem estudadas e os processos avaliativos. Deste modo, o escopo da ementa deve estar contemplado no programa de curso, sendo o programa um reflexo ampliado da ementa.

Consoante a isto, a ementa e o programa de curso expressam as perspectivas ideológicas dxs professorxs do programa de pós-graduação e, por vezes, da própria instituição de ensino. E ao contrário do modo como o termo “ideologia” vem sendo empregado e banalizado no cenário político atual no/do Brasil, aqui o utilzo no sentido de ideias compartilhadas entre determinados grupos sociais, cujo intuito é o de conservar um status social. A ideologia figura como um sistema de ideias, de crenças que constroem uma forma de entender o mundo e de se posicionar nele, o qual é inerente a toda e qualquer sociedade (AMADIUME, 1984).

ORGANIZAÇÃO DOS DEPARTAMENTOS

A estrutura dos cursos, a ser brevemente descrita, nos ajudará a compreender as capacidades e as limitações analíticas a serem empreendidas mais adiante. As estruturas de organização e os propósitos de formação dos três programas de pós-graduação são diferentes no que se refere à concepção de formação dos novos pesquisadores e de profissionais.

Universidade da Inglaterra (UI)

Neste programa de pós-graduação está localizado na divisão de Ciências Sociais, dentro da Escola Interdisciplinar na Area Studies, cujas ofertas de disciplinas são programadas com o intervalo de um ano, organizadas entre disciplinas optativas e obrigatórias. Assim, os programas das disciplinas sofrem alterações a cada ano, sem perder de vista a ementa da e o hall de “escolhas” de bibliografia dx docente responsável pela disciplina naquele ano, tal como nos indica os programas de cursos disponíveis no site da instituição.

O programa de pós-graduação, segundo o site da instituição, é interdisciplinar. E sua organização quanto a seminários, pesquisas, programas de ensino e orientação é de responsabilidade da Faculdade e, não apenas do programa de pós-graduação. A elaboração , destas atividades da Faculdade se dá por uma junta geral de professores do program de pós com a administração da faculdade. No quase refere às “escolhas” na composição dos programas e temáticas adotadas nas disciplinas tenderão a estar de acordo com os objetivos do programa de pós-graduação. Notadamente, o programa visa:

expandir a pesquisa interdisciplinar e o ensino sobre a África na perspectiva do African Studies. [UI] é uma instituição de classe mundial, sede de uma comunidade próspera de estudantes e acadêmicos (...), é composto por parcerias entre pesquisadores colaboradores do pós-doutorado, um número significativo de estudantes e acadêmicos visitantes, incluindo das universidades africanas. (...) O principal papel do Centro³ na Universidade é empreender, promover e apoiar a pesquisa e o ensino sobre a África, bem como construir o envolvimento acadêmico com acadêmicos e instituições africanas. Nossa formação se esforça para levar a sério os desafios e as questões levantadas pelas demandas

de descolonização da produção de conhecimento sobre a África hoje e as muitas lutas e movimentos globais em torno do anti-racismo e da justiça social nas universidades em todo o mundo. (Site da UI, 2017)⁴

A estrutura formativa dos estudantes é composta por quatro pilares: o curso básico, que apresenta questões teóricas e metodológicas sobre os estudos africanos, sobre história, cultura, política e economias africanas, em 32 horas/aulas, ofertadas como seminários de discussões. Os cursos optativos que são ministrados entre 12 e 16 semanas, cujo formato varia de acordo com o que os professorxs considerarem mais apropriado. As disciplinas optativas e obrigatórias são ofertadas de modo interdisciplinar, de acordo com a disciplina/área de formação de quem a ministrará.

O aprendizado de um idioma africano não é obrigatório, mas é oferecido como parte opcional da formação dos estudantes. O foco linguístico recai no Swahili. Destaco que tal foco deve-se ao fato de que administradores coloniais alemães, e depois os ingleses, encorajaram os “nativos” de Uganda, Quênia, Tanganica e Zanzibar (atual Tanzânia), a usarem o Swahili como língua franca e meio de instrução nas colônias alemãs (KWELIE, 1971).

E o último pilar da formação é a dissertação, como trabalho final de curso. Vale ressaltar que o programa de pós-graduação desta instituição está engajado na formação de mestres, não focando na formação de doutores. Aqui, parece-me interessante notar que ao não se focar na formação de doutorxs neste programa de pós-graduação deixa-se de formar docentes, uma vez que o preenchimento destes cargos requerem a formação doutoral é requisito mínimo exigido aos candidatos.

Universidade Sul-Africana (USA)

O programa de pós-graduação está alogado dentro da Faculdade de humanidades que é interdisciplinar no que se refere a ensino e pesquisa, oferecendo diplomação em Antropologia, cuja especialização será em African Studies ou em Patrimônio e Cultura Pública, nos níveis de mestrado e doutorado e mestrado em Pesquisa.

Segundo as informações do site da instituição, o programa tem como objetivo produzir debates e conhecimentos de/sobre as humanidades africanas de modo crítico (Site da USA, 2017). A perspectiva crítica se dará, segundo o site, pela implicação dos estudantes como a nova geração de formadores de conhecimento, cujo compromisso central é “criticar às formas institucionais e disciplinares herdadas historicamente das ciências coloniais, assumindo um compromisso sério com as tradições críticas e intelectuais da África e da Diáspora”⁵.

Parte da missão do centro é usar os recursos desse debate para o estabelecimento de parcerias com outras universidades do sul global. Assim, o foco de sua formação está no ensino e pesquisas interdisciplinares sob um contexto africano e global, explorando questões críticas no/sobre o contexto da África, estabelecendo, para tanto, as seguintes linhas de pesquisas:

Tradições críticas e intelectuais da diáspora e africanas; Teoria pós-colonial e decolonial; Questões de cultura pública, herança e memória; Questões de arquivo e curadoria; Questões da literatura e cultura africanas; Estudos agrários e questões de reforma agrária e redistribuição; Economia política africana (Site da USA, 2017).⁶

Aqui não podemos afirmar se os programas de disciplinas estão ou não embasados em ementas pré-estabelecidas, ou se são autorais. Busquei levantar essa informação no site do programa de pós-graduação, mas não havia informações disponíveis sobre isso. O que pode-se dizer é que a organização das tutorias, das lectures, são autorais.

No site da instituição não consta a quantidades de créditos ou disciplinas que os mestrandos e doutorandos devem cursar, apenas informa da obrigatoriedade de se escrever uma dissertação ou tese.

Universidade Brasileira (UB)

O programa de pós-graduação da UB, em Antropologia Social está alocado no Instituto de Ciências Sociais e Humanas, juntamente com mais três os departamentos de sociologia, ciência política e filosofia, independentes entre si. Os estudos africanos neste departamento refere-se a uma linha de pesquisa, cujos professorxs responsáveis

e membros de do grupo desenvolveram pesquisas em contextos africanos. Por isto, neste departamento não podemos dizer de uma área de estudos independente, mas trata-se de uma sub-área do conhecimento dentro da antropologia. Assim, as disciplinas ofertadas sobre África são disciplinas optativas e não obrigatórias para a formação dxs antropólogos, nem mesmo são disciplinas obrigatórias àquelxs cujas pesquisa se darão em contextos africanos.

O programa oferece formação nos níveis de mestrado e doutorado, cujo currículo é basicamente composto por quatro partes: 12 créditos de cursos obrigatórios, 18 créditos de cursos optativos e 1 de estágio docente obrigatório e dissertação, para o mestrado. No caso do doutorado, acrescenta-se aos 32 créditos do mestrado, 16 créditos, 4 créditos de disciplinas obrigatórias, 4 de disciplinas optativas, 3 de estágio docente e 3 para a tese.

Diferente dos outros dois programas de pós-graduação, neste a interdisciplinaridade não aparece no quadro de professorxs do departamento. Os programas de disciplinas estão baseados nas ementas, e a composição dos programas de disciplinas é autoral. O foco sobre a formação dxs estudantes, tal como consta no site da instituição, é entendida como continuada entre mestrado, que dará uma formação teórica, e doutorado cuja ênfase será no desenvolvimento da capacidade de pesquisa e elaboração teórica originais.

TÍTULOS DAS DISCIPLINAS E CONTEÚDO DOS PROGRAMAS DE CURSO

Neste tópico, pretendo estabelecer uma breve comparação entre algumas das disciplinas ofertadas nos três programas de pós-graduação, com o intuito de pensar sobre as variedades temáticas abordadas em cada disciplina e a dimensão das “predileções” enquanto mecanismo estrutural. Para tanto, não estabelecerei comparações entre todas as disciplinas, apenas tomarei 1 disciplina da UI, 2 da UB e 3 da USA, cujas temática sejam afins. Neste sentido, vale ressaltar que a disciplina da UI, corresponde às temáticas desenvolvidas em duas disciplinas da UB e em três da USA.

A disciplina de “Introdução Teórica e Metodológica em African Studies” da UI, ofertada nos anos de 2015-16 e 2016-17, é ofertada de forma compartilhada entre professorxs, ou seja, sub-tópico do programa da disciplina é ofertado por diferentes docentes. A dinâmica metodológica da disciplina, segundo o site da instituição, coloca lado a lado materiais audiovisuais e literários, com a literatura acadêmica, o que possibilita uma abordagem mais ampla e interdisciplinar dos temas abordado.

É interessante atentarmos para os títulos dos tópicos que compõem o programa, pois permitem que identifiquemos o escopo da disciplina e a abrangência quanto às temáticas abordadas. Discriminadamente, os sub-tópicos são: Colonialismo e African Studies; África em perspectiva histórica; Religião Africana; Perspectivas de Estado na África; Lei e Sociedade; Cidadania, etnicidade, autoctonia e pertencimento; Desenvolvimento, pobreza e saúde; Cultura popular em África; Uso da terra e desenvolvimento; Urbanização em África; Gênero e família; Violência urbana.

Na UB, as disciplinas correspondentes à disciplina acima são Antropologia da África e Cultura Popular Africana. A primeira delas, “Antropologia da África”, foi ofertada nos anos de 2007 e 2017 como disciplina introdutória aos estudos sobre África. Segundo o texto de apresentação da disciplina, ela teve como intenção de abordar estudos sobre a história das sociedades africanas e sua variabilidade sociocultural, a qual adviria de uma uniformidade latente às culturas africanas do “sub-continente”⁷. Para tanto, argumenta o texto de apresentação, que tomarão como base as etnografias clássicas desenvolvidas em contextos sociais subsaarianos durante o período colonial.

No escopo do programa da disciplina e de sua respectiva ementa, as temáticas abordadas, foram: Pré-história e história africana; Áreas culturais; Sistemas políticos e de linhagens; Sistema matrilinear, grupos de parentesco, senioridade, emergência dos Estados; Fronteiras e formação das sociedades africanas; Sociedades secretas; Sistemas de pensamento e religiões africanas. Ainda no texto de apresentação do programa de disciplina, xs docentes fazem a ressalva de que não será discutida temáticas voltadas para os movimentos de descolonização do continente africano.

O segundo programa de curso é o de “Cultura Popular Africana”, oferecido nos anos de 2004 e 2014, tendo como referência a ementa de “Tópicos Especiais em Etnologia Africana”⁸. Esta disciplina, segundo o texto de apresentação da disciplina, buscava refletir a partir do termo “cultura popular” sobre as manifestações culturais da vida urbana em países africanos. Argumentando ainda que, a vida africana contemporânea e os movimentos culturais urbanos podem ser percebidos a partir da história colonial e pré-colonial africana, embora a disciplina não buscasse sintetizar as discussões entre moderno e tradicional. As temáticas que constavam no programa de curso foram: música, dança, esporte, teatro/performance, vestuário, corporalidade e festas juvenis.

É importante salientar que das duas vezes que “Antropologia da África” foi oferecida, o conteúdo bibliográfico foi o mesmo, não havendo alterações nas temáticas abordadas, nem no ordenamento das discussões. O texto de apresentação do programa é o mesmo, sem nenhuma variação para ambos os anos, até os erros de digitação aparecerem nos mesmo lugares. O mesmo pode-se perceber para a disciplina de “Cultura Popular Africana”. No caso desta, aqui apresento somente a ressalva de que em 2004 x docente responsável por ministrá-la não foi x mesmx que ministrou em 2014.

Já na USA, as disciplinas que contemplam minimamente as temáticas apresentadas nos programas anteriores são: “Problematizando os estudos em África e Debates”, “African Studies e os Intelectuais da libertação africana” e “Representações de África”. A primeira delas, “Problematizando os estudos em África e Debates”, oferecida em 2016, 2018 e 2019, teve como objetivo introduzir as discussões sobre o modo como a produção de conhecimento sobre o continente africano vem sendo constituída. Consta no texto do programa que questões como a disciplinarização do conhecimento nos estudos sobre África e o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o campo dos Estudos Sul-Africanos estão no escopo da disciplina.

A segunda disciplina, “African Studies e os Intelectuais da libertação africana”, oferecidas em 2018 e 2019, tem como foco pensar os escritos de uma gama de intelectuais de libertação nacional africana, cientistas sociais, ativistas culturais, teóricos e

escritores, que buscavam pensar uma autonomia intelectual em relação à Europa, mas sem excluí-la do processo. O curso, segundo o programa, buscava destacar as principais questões apresentadas por essxs intelectuais, examinar os contextos em que elas foram produzidas e discutir sobre abordagens teóricas contemporâneas, tais como pós-colonialismo, identidade cultural e modernidade a partir de narrativas contra-hegemônicas.

Assim, no escopo do programa, temas como pan-Africanismo, negritude, raça, política, nacionalismo e consciência nacional, e o valor das autobiografias aparecem como narrativas contra-hegemônica. Há a “priorização da produção sul-sul levada à sério”, tal como está descrita no programas. Vale notar a marcante diferença do conteúdo aqui discutido em relação às outras universidades, esse é o único programa que privilegia os intelectuais das libertações africanas e suas autobiografias.

Na terceira disciplina “Representações de África”, ofertada em 2018 e 2019, aborda-se temáticas sobre representações africanas e seus imaginários sociais. Com base nas artes criativas, performáticas e ciências sociais, o curso buscaria discutir sobre as representações específicas de África e de africanos em cada período histórico. Estabelecendo relações entre artes e a sociedade, a partir de uma perspectiva antropológica.

O escopo do programa argumenta ter a intenção de examinar as autorrepresentações africanas ao lado de representações que enfocam a África como um local de diferença, local do “outro”, da alteridade radical. É importante ressaltar que nos três programas de disciplinas da USA e em suas respectivas re-ofertas novos docentes assumiram a disciplina e reformularam sua bibliografia e o modo como as discussões se desenvolveriam, mas resguardando nos programas discussões e temáticas prioritárias.

AS “PREDILEÇÕES”

O que cada programa desenvolve como sendo “introdução aos estudos africanos” não é consensual. Mas cada qual oferece uma perspectiva, condizente com seus objetivos de formação. No geral, podemos perceber que as temáticas abordadas dentro dos programas estão em consonância com as “linhagens” da qual os profissionais descendem. Ao observarmos os programas de disciplinas da UI e da UB percebemos que, em comparação com a USA, as perspectivas endógenas de produção de conhecimento⁹ não são temáticas abordadas no escopo de seus programas. Nem como de uma perspectiva histórica, nem como corrente teórica do período pós-colonial.

Talvez o leitor pense que isto deve-se ao fato de serem cursos introdutórios, por isto este tipo de discussão não seria adequado naquele momento. Mas, respondo que, considero não ser este o caso nem da UI e nem da UB, mesmo sendo os cursos ofertados introdutório. As perspectivas teóricas-epistemológicas destas instituições, UI e UB, são bem definidas quanto o campo de atuação e o tipo de discussão que estabelecem. No geral, o que podemos inferir da relação temática adotada e bibliografia é que há uma opção por se estabelecer diálogos com uma produção acadêmica mainstream. Ou seja, estas instituições estão imersas em um padrão de reprodução de produção de conhecimento monoepistemico eurocentrado.

No caso da UI, percebe-se ainda uma produção e reprodução de narrativas sobre o continente africano baseada em narrativas e interpretação sobre o continente que excluem africanos. Aqui, quando assinalo as discussões sobre endogeneidade, longe de se fazer apologia a ela, refiro-me à perspectiva histórica construídas por africanos, que continua a ser suplantada por uma produção de conhecimento eurocentrada. As “predileções”, neste contexto não referem-se a escolhas individuais, mas a uma replicação constante de estruturas colonizadas, que se reproduzem por meandro que se camuflam de descolonizados.

Nos programas da UI e da UB, é perceptível a tentativa de inserir nestas disciplinas introdutórias o período pré-colonial e colonial a partir de uma produção de conhecimento alinhada com Europa e

Estados Unidos. Quando muito, em raras vezes, intelectuais como Achille Mbembe aparecem nos programas de disciplinas, talvez por ser ele um grande crítico da endogeneidade e de outros movimentos pós-coloniais.

O programa de pós-graduação da UI é considerado de vanguarda para novas abordagens e temáticas de pesquisa relacionadas. Tal como consta no site da instituição, o objetivo do programa é de formar uma comunidade próspera na produção de conhecimento interdisciplinar, de qualidade e de ponta. Esta universidade faz parte do seletivo grupo de produtores de conhecimento de maisntream, que dita às “tendências” de pesquisas passadas e contemporâneas. Neste sentido, faz-se necessário então nos perguntarmos a quem esse tipo de produção de conhecimento beneficia, e/ou ainda, quais são as agendas que as subjazem que têm sido exportadas para o mundo.

A UB está ainda presa as discussões clássicas da antropologia colonial e, por vezes, seguindo as tendências propostas pela UI e outros centros de pesquisas. Aqui não afirmo e não nego que “seguir estas tendências” seja uma escolha racional deliberada. Mas, o que chamo a atenção é para o modo como valores e agendas político-econômicas que estão embutidos em teorias e metodologias do norte global, promovem uma padronização de produção de conhecimento que é excludente quanto variedade epistêmica.

Já na USA, por sua vez, percebemos que suas temáticas abordadas estão preocupadas em pensar a nível loca, nacional e a nível regional, África e demais países do sul global. Neste sentido, é notável que mesmo a USA tem uma linha de trabalho mais independente dos modelos de produção antropológica eurocentrada, na medida em que a composição bibliográfica conta com maior variedade regional, racial e teórica, como veremos abaixo. Neste programa, existe uma maior variedade epistêmica, que tem conferido às universidades da África do Sul notáveis avanços teóricos.

AUTORXS AFRICANXS E NEGRXS DA DIÁSPORA NOS PROGRAMAS

No que tange a inserção de nomes de autorxs negrxs e africanxs nos programas de disciplinas, notamos os seguintes valores: na UI, entre 2013 e 2017, foram ofertados um total de 14 disciplinas, cujo somatório total de leituras obrigatórias foi de 1.304 textos. Deste total, 22,5% (294)¹⁰ foram escritos por autorxs africanxs e negrxs da diáspora¹¹ e 77,5% foram escritos por autorxs não negrxs, europeus anglofónxos. O corpo docente é composto por 16 professorxs, todxs não negrxs, de nacionalidade inglesa (UI).

Na UB, entre 2004 a 2017, foram ofertadas um total de oito disciplinas, cujo somatório total de leituras obrigatórias foi de 660 textos. Deste total, 3,3% (25) foram escritos por autorxs negrxs da diáspora e africanxs e 97,25% (641) foram escritos por norte-americanos e europeus não negrxs. Como aqui o campo de estudos africanos é apenas uma linha de pesquisa, o total de professorxs que ofertam disciplinas não é elevado, o total de docentes a ser considerado é quatro, todxs não negrxs, de nacionalidade brasileira.

É importante lembrar que na UB não existe uma regulação quanto à quantidade mínima que as disciplinas sobre África deverão ser ofertadas, por isto a regularidade de oferta é, comparativamente, muito menor que nos outros dois programas de pós-graduação aqui analisados. O impacto de um corpo docente menor não recai somente na frequência com que as disciplinas são ofertadas, como impactam também dinâmica de inclusão e atualização bibliográfica nos programas de disciplinas.

Na Usa, em 2016, e entre 2018 e 2019, foram ofertadas 9 disciplinas, cujo somatório total de leituras obrigatória foi de 297 textos. Deste total, 52,9% (157) foram escritos por africanxs e negrxs da diáspora e 47% (140) foram escritos por pesquisadores norte-americanxs e de origem asiáticxs, europeus e latino americanxs, todxs não negrxs. Vale ressaltar que esta mesma variação geográfica não está presente nos programas de disciplinas da UI e nem da UB. O corpo decente é composto por 15 professorxs, sendo que nove deles são negrxs da diáspora e africanxs e seis não negrxs. Vale ressaltar que, o dado de 52,9% de autorxs africanxs e negrxs da diáspora presentes nos

programas de disciplinas estão majoritariamente alocados nos programas de professorxs negrxs e africanxs, 49% (Programas de cursos , 2016, 2018 e 2018).

A relação entre 60% do corpo docente negro e africano da USA e os 49% de autorxs africanxs e negrxs da diáspora presentes nos programas destxs professorxs são um dado relevante para entendermos a relação entre elaboração dos programas e perfil racial dxs docentes. Pois o que está subtendido aqui é a relação entre raça e “predileções”.

Entre 2015 e 2017, a UI recebeu como professor visitante um docente de origem africana, o qual compôs provisoriamente o quadro de professor responsável por ministrar um tópico dentro da disciplina de “Introdução teórica e metodológica em African Studies”. Ele ofertou o tópico “Lei e Sociedade” contemporânea. E, vale notar que a composição bibliográfica de seu programa, mesmo sendo ela restrita a um único tópico, apresentou uma diversidade bibliográfica regional e racial maiores do que a soma total dos demais sub-tópicos desta disciplina.

Este sub-tópico tinha o total de 25 textos de leitura obrigatória, dos quais 20% (cinco) eram pertencentes a autorxs negrxs da diáspora e africanxs; 8% (dois) eram de indianxs; 20% (cinco) de não negrxs latino-americans; 12% (três) de negrxs caribenhxs; e 40% (dez) eram de europeus e norte-americanxs não negrxs. Na bibliografia complementar haviam 18 textos, dos quais 27,7% (cinco) pertenciam à autorxs negrxs da diáspora e africanxs; 38,8% (sete) de europeus e norte-americanxs; 11,1% (dois) de australianxs, 11,1% (dois) de negrxs caribenhos e 11,1% de sul-americanxs não negrxs.

A falta de docentes negrxs e africanxs nas instituições não é um problema pontual do departamento. O Royal Historical Society e a BBC Brasil analisaram em uma matéria publicada em maio de 2019, o perfil racial dxs docentes de departamento de história do Reino Unido¹². Na reportagem, Olivette Otele, é a primeira docente africana titular da cadeira de história. Segundo a reportagem, menos de 1 a cada 100 funcionários dos departamentos de história nas universidades do Reino Unido, são negrxs e cerca de 94% destes funcionários “têm origem racial caucasiana”.

Estes valores compreendem professores titulares, professores assistentes e pesquisadores em vias de obter o doutorado. Este estudo declarou que a "falta de diversidade tem um impacto real na qualidade de ensino, aprendizagem e pesquisa da história no Reino Unido". Embora a reportagem fale sobre a área da história, podemos estender esta análise à UI, onde também não há diversidade racial no corpo docente.

Na UB o cenário racial dos docentes não é melhor do que o da UI, mesmo depois da implementação das cotas raciais para concursos públicos. A área da antropologia constitui um gargalo ainda maior do que outras áreas, como assinalou José Jorge de Carvalho em uma apresentação em uma mesa de abertura do evento discente Conversas da Kata em 2017. Ao apresentar os dados que quantos antropólogxs negrxs eram professores dentro de departamentos de antropologia no Brasil, surpreendeu-nos com o total nacional de 3 docentes, mas somente 1 dentro de departamento de antropologia na região sudeste do país.

Mesmo com a presença de cotas raciais, tem-se criado subterfúgios para que a política não seja aplicada. Muitas instituições ora anunciam concursos públicos com menos vagas do que exigido para a aplicação de cotas, ora realizam concursos com reserva de vagas, as quais não são preenchidas por candidatxs cotistas por estes serem eliminados no meio do processo, fazendo com que as vagas reservadas acolham candidatxs do edital universal.

Quando falamos de diversidade racial no corpo docente e nas bibliografias dos programas de disciplinas, estamos nos referindo ao rompimento com uma estrutura educacional, de produção de conhecimento que ainda esquivam-se de uma auto-análise quanto ao racismo estrutural praticados por em suas estruturas. A diversidade está também relacionada a uma desconstrução de um estereótipo racista que ainda excluem negrxs e africanxs das esferas de produção de conhecimento. A falta de diversidade refere-se à resistência de um determinando tipo de “razão que falhava constantemente em mostrar seus limites diante das violências perpetradas pela racialização do outro, representando a estes como dejetos” (MBEMBE, 2000).

Sem dúvidas a memória sócio-política na qual a universidade sul-africana está envolta propiciou que a população e parcela das instituições políticas-administrativas se confrontassem com seu passado. Ainda que minimamente, a universidade conseguiu abriu brechas para a implementação de uma diversidade racial no corpo docente no período pós-apartheid.

O caso “Rodhes deve cair”¹², em 2015, tem sido um marco nas lutas pela descolonização na África do Sul. Este é um movimento popular que imergiu na Cidade do Cabo, exigindo a descolonização imediata da universidade e a remoção da estátua de Cecil John Rhodes da Universidade da Cidade do Cabo. As reivindicações abarcavam ainda demandas por uma educação gratuita e de qualidade; mudanças nos currículos das universidades; desmantelamento de símbolos coloniais; liberdade cultural; e mudança de paradigma de uma “Universidade na África” para “Universidade Africana.” (NDLOVU-GATSHEDI, 2016), evidenciando assim o racismo nas estruturas universitárias herdadas do apartheid.

No Brasil e na Inglaterra, e talvez seja possível expandir para toda a Europa, ainda não houveram movimentos que questionassem as estruturas educacionais de modo profundo, embora nestes países o racismo hoje não tenha sua existência negada, tampouco têm a combatido de modo radical. Brasil e Europa ainda não enfrentaram seus passados escravagista e, por isto suas lógicas sociais ainda figuram dentro de uma expressão precária de igualdade, de liberdade e de cidadania. Quase como se as reivindicações por reparações históricas ferissem mais o dogma dos direitos universalistas, do que a escravização e o racismo vêm ferindo negrxs.

A descolonização das mentes no Brasil é uma discussão que nem chegou a nascer, pois a classe intelectual brasileira não se via/vê como colonizadxs. Talvez, no futuro, uma força como “Rhodes tem que cair” possa surgir no Brasil e na Europa, nos permitindo repensar os currículos acadêmicos da antropologia e propiciar o ingresso de docentes negrxs e africanxs nas estruturas departamentais.

Sem esta auto-análise social e disciplinar o ciclo vicioso de reprodução de pensamento estabelecido entre paradigmas e imaginários racistas e excludentes nas ciências sociais deverá continuar a ser replicado na formação de novxs antropólogoxs, sem

que um contraponto não excludente, não racista seja empreendido. Caso contrário, aquilo que acreditamos ser “predileções” individual, manterá-se como uma replicação subjetiva de algo pré-estabelecido e solidificado, que continuará a se manifestar objetivamente no processo de produção de conhecimento monoepistemico. Com isto, não estou invalidando a necessidade de uma ciência social e, mais especificamente, da antropologia. Estou somente alertando que parte das instituições acadêmicas e administrativas partilham do racismo estrutural, constituinte no/do desenvolvimento da modernidade ocidental. E, alerto que isto não se restringe ao Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A provocação que motivou a escrita deste artigo pode enfim ser respondida. O caso brasileiro não é singular quanto ao nível de colonização das ementas, mas é parte de uma regra que se expressa pela manutenção do racismo. E, embora no Brasil tenhamos vivenciado o doce gosto do mel promovido pelas cotas, que foram e ainda são importantes, temos vivenciado o amargor desse mel, por as estruturas acadêmicas ainda não absorverem como deveria intelectuais e pesquisadorxs negrxs dentro de seus departamentos.

Neste sentido, muito tem-se falado sobre “parcerias” com populações marginalizadas, mas poucos esforços têm sido empreendidos dentro dos grandes centros de pós-graduação para uma “parceria” dentro do seu quintal. O amargor veio em perceber que ilusões de parcerias têm povoado os nossos imaginários como sintomas de mudanças, mas ao olharmos mais atentamente estamos sendo ludibriados pela plasticidade do racismo. O amargor veio de saber que mesmo com as políticas de cotas, criou-se múltiplos caminhos para dribla-la.

1 Referência ao livro “ Amer comme Miel” de Antonin Amangbé Kanlinsou. Ressalto que ao longo do texto optei por não usar os marcadores de gênero da língua portuguesa, em substituição usarei o “x”. Tal escolha de dá tanto por partilhas as discussões de não binariedade de gênero, quanto por ser uma forma de resguardar- dar a identidade dos elaboradorxs dos programas de cursos que serão analisados. Gostaria de agradecer aos pesquisadores que atenciosamente fizeram leituras deste texto dando suas opiniões. Agradeço a Chir-ley Mendes, Alban Zossou e Lucas Coelho. Agradeço também à pesquisadora Ana Oliveira Costa, que me ajudou com as análises estatísticas.

2 Mainstream é como se designa um certo tipo de produção acadêmica que foi consagrada pelos centros europeus e norte americanos de produção de conhecimentos, cujas perspectivas discursivas, teóricas e metodológicas foram produzidas nestes locais e aplicadas no continente africano. Em linhas gerais, esta produção de conhecimento foi denominada de African Studies ou Africanismo. Quando falamos de Estudos Africanistas ou African Studies estamos nos referindo a uma área de estudos que abarca uma gama de disciplinas cujo objeto de interesse é o continente africano, por isto é de difícil definição (HOUNTONDJI, 2008; ANIGNIKIN, 2014).

3 Centro é o departamento

4 Texto retirado da página inicial do site da instituição. O itálico foi colocado por mim.

5 Informações recolhidas do site da instituição.

6 Informações retiradas do site da instituição.

7 Destaco esta palavra por ser ela que consta no programa de curso e na ementa.

8 No geral, chama-se de “tópicos” disciplinas que abordam temáticas menores, que compõem o escopo e as diretrizes de uma ementa.

9 Este foi um movimento no qual intelectuais africanos entre o inicio e meados do século XX, envolveram-se em busca pela indigenização das ciências sociais, questionando a ideologia ocidental que estava à serviço das práticas de subjugação dos sujeitos africanos e do colonialismo. Em linhas gerais, a proposta era pensar o desenvolvimento africano por si mesmo, denunciando a racialização, os efeitos do colonialismo, do sub- desenvolvimento na vida dos sujeitos africanos. Questionando as perspectivas Eu-Outro e Civilizado-Pri- mitivo. No período pós-colonial, este movimento tomou corpo a partir de perspectivas radialistas como o afrocentrismo e suas variações (nacionalismo, pan-africanismo, nativismo, egipomania, etc). Aqui, busca-va-se por mecanismos políticos-econômicos e intelectuais para que os africanos se auto-habilitassem como seres humanos (Eboussi Boulaga, 1977) na modernidade. Alguns de seus expoentes foram: Mafeje (1971, 1998), Mudimbe (2013), Achebe (1990[1984]), Boulaga Eboussi (1977), Hountondji (2008), dentre muitos outros. Ao longo dos anos, este movimento e suas variações foram tornando-se obsoletos e inviáveis diante de um mundo globalizado. Todavia, ele é parte importante do desenvolvimento de um pensamento social africano, que durante anos precisou travar embates contra imaginários e desdobramentos do colonialismo no período pós-independência.

10 A quantidade de textos será colocada entre parênteses.

11 Lembremos que as bibliografias que constam na ementa foram incorporadas às bibliografias obrigatórias, já que as diretrizes da ementa devem ser cumpridas nos programas de disciplinas.

12 <https://royalhistsoc.org/professor-olivette-otele-vice-president-rhs/> de 15 de maio de 2019. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46267784> de 28 de novembro de 2018 12 <https://royalhistsoc.org/professor-olivette-otele-vice-president-rhs/> de 15 de maio de 2019. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46267784> de 28 de novembro de 2018

13 Empresário britânico da mineração e político na África do Sul, que foi o primeiro-ministro da Colônia do Cabo entre 1890 a 1896 e defensor fiel do imperialismo britânico.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua, 1990[1984], Colonialism and Criticism. In: Hopes and Impediments. Doubleday- EUA: Anchor Books.

AMADIUME, Ifi.1984, Male daughters, female husbands: Gender and sex in an African society. Palgrave Macmillan.

ANIGNIKIN, Sylvain C., 2014, "Tendances actuelles des Etudes Africaines: l'histoire de l'Afrique entre «Africanisme» et «Afrocentrisme»." African Dynamics in a Multipolar World: 5th European Conference on African Studies—Conference Proceedings. Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

DIOUF, Mamadou. L'universalisme (européen) à l'épreuve des histoires indigènes. Écrire l'Afrique-Monde. Dakar: Jimsaan et Philippe Rey, 2017.

EBOUSSI, Fabien Boulaga, 1977, La Crise du Muntu : authenticité africaine et philosophie. Paris: Présence africaine;

HOUNTONDJI, PaulinJ., 2008, Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online] Colocado online no dia 01 Outubro 2012, criado a 28 Março 2017. URL : <http://rccs.revues.org/699>.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo, 2016. El movimiento estudiantil Rhodes debe caer: las universidades sudafricanas como campo de lucha". Tabula Rasa, n. 25, p. 195- 224.

MAFEJE, Archie, 1971, The Ideology of 'Tribalism'. The Journal of Modern African Studies. Vol. 9, No. 2 Aug., pp. 253-261.

MAFEJE, Archie, 2008, Africanity: a combative ontology. Codesria Bulletin, n. 3-4, p.106- 110.

MAFEJE, Archie, 1991, The Theory and Ethnography of African Social Formations. The Case of the Interlacustrine Kingdoms. London: Codesria book Series.

MAFEJE, Archie. 1996. A Commentary on Anthropology and Africa. CODESRIA Bulletin, Number 2, (p. 6-13).

MAFEJE, Archie. 1998. Anthropology and Independent Africans: suicide or end of an era?! African Sociological Review 2(1): 1-43.

Mbembé, J. A. 2000, **De la postcolonie: essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine**. KARTHALA Editions.

MUDIMBE, Valentin Yves, 2013, A invenção de África: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Luanda: Edições Pedago; Edições Mulemba.

SENGHOR, Léopold Sédar. 1977, **Pour un humanisme de la francophonie. Liberté III. Négritude et civilisation de l'universel**. p. 548.

SOUZA, Jessé, 2017, A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato. Ed: Leya

Informação das coordenadoras

Nome da autora: **Profa. Dra Anny Ocoró Loango.**

Afiliação institucional: **Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), Universidad Nacional de Tresde Febrero, Asociaciacion de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (AINALC).**

Correo electrónico: aocoro@flacso.org.ar aoloango@untref.edu.ar

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5814-2368>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8002142564671280>

Nome da autora: **Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro**

Afiliação institucional: **Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS**

E-mail: profamaju@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2044-8032>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6974467691324675>

Informações do(a)(s) autor(a)(es)

Nome da autora: **Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro**

Afiliação institucional: **Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS**

E-mail: profamaju@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2044-8032>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6974467691324675>

Nome da autora: **Profa. Dra. Cíntia Santos Diallo**

Afiliação institucional: **Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS**

E-mail: cintiadiallo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9142-3284>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5944077151726172>

Nome da autora: **Profa. Dra. Joselina da Silva**

Afiliação institucional: **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**

e-mail: joselinajo@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5159-9055>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1785433331883652>

Nome do autor: **Adriano Ferreira de Paulo**

e-mail: acanibalicia@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1331-8862>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6068255252938663>

Nome da autora: **Doctoranda Ana Carolina de Oliveira Costa**
Afiliação institucional: **Universidade de Brasília**
E-mail: carolantrop2014@gmail.com

Nome da autora: **Profa. Dra. Sheila S. Walker**
Afiliação institucional: **Afrodiáspora.**
E-mail: afrodiasporea@mac.com
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3089785123426262>

Nome do autor: **Prof. Dr. Jorge Enrique García**
Afiliação institucional: **Centro de Memorias étnicas. Universidad del Cauca, Colombia**
E-mail: jegar2013@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4682-2125>

Nome do autor: **Mg. Jóse Antonio Caicedo**
Afiliação institucional: **Universidad del Cauca, Colombia.**
E-mail: joseantonioicaic@gmail.com

Nome da autora: **Profa. Dra. Elia Avendaño Villafuerte**
Afiliação institucional: **PUIC-Universidad Nacional Autónoma de México.**
E-mail: derechos.puic@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8645-2395>
CVU: **1032147**

Nome da autora: **Profa. Dra Anny Ocoró Loango.**
Afiliação institucional: **Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Argentina), Universidad Nacional de Tresde Febrero, Asociaciacion de Investigadores/as Afrolatinoamericanos/as y del Caribe (AINALC).**
E-mail: aocoro@flacso.org.ar aoloango@untref.edu.ar
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5814-2368>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8002142564671280>

Nome da autora: **Lic. Lisset González Batista**
Diplomada en Género Cultura y Poder en la Universidad Nacional San Martín (UNSAM). Miembro de la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Caribeñas, y de la Diáspora.
E-mail: lissetgb27@gmail.com

Nome da autora: **Mg. Nieves Leonor Méndez Olaya**
Maestría en Género, Mujer y Ciudadanía en la Universidad de Barcelona - España
Afiliação institucional: **Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la Etnoeducación -Adscrita al Ministerio de Educación del Ecuador.**
E-mail: nieves.27@gmail.com

9
d



Obpn

CONNEABS
Centro Nacional de Monitoramento da Qualidade do Ensino



NEAB **UEPG**
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPR

UEPG

Universidade
Estadual de
Ponta Grossa

**INSTITUTO
FEDERAL
Paraná**

TJPR
Tribunal de Justiça
do Estado do Paraná

Neabi
UFac

Ufac