



e-l@tina. Revista electrónica de estudios
latinoamericanos
ISSN:
ISSN: 1666-9606
elatina@sociales.uba.ar
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Presencias y ausencias afrodescendientes y africanas en el currículum de Brasil y Argentina (2006-2015)^[1]

Méndez Karlovich, Maricruz

Presencias y ausencias afrodescendientes y africanas en el currículum de Brasil y Argentina (2006-2015)^[1]

e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos, vol. 22, núm. 87, pp. 1-27, 2024

Universidad de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496477193001>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Artículos

Presencias y ausencias afrodescendientes y africanas en el currículum de Brasil y Argentina (2006-2015)^[1]

Afro-descendant and African presences and absences in the curriculum of Brazil and Argentina (2006-2015)

Maricruz Méndez Karlovich

Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina

mmkarlovich@gmail.com

e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos, vol. 22, núm. 87, pp. 1-27, 2024

Universidad de Buenos Aires

Recepción: 26 Noviembre 2022

Aprobación: 06 Marzo 2023

Resumen: Este artículo recupera reflexiones y hallazgos acerca de la relación entre la *colonialidad del poder y del saber* y el *campo curricular* a partir del análisis de documentos de Brasil y Argentina en el marco de los estudios afrolatinoamericanos. Se pretende rastrear elementos de *colonialidad del poder y del saber* vinculados a la presencia y ausencia afrodescendiente y africana en los casos de ambas secundarias en un contexto internacional que promovía la visibilización de su historia y cultura y de políticas educativas que prescribían la obligatoriedad del nivel y la ampliación de derechos.

El período elegido, 2006-2015, se caracteriza en el contexto regional por la expansión de derechos educativos y de acceso a todos los niveles y un aumento del financiamiento estatal, en el marco del reconocimiento de derechos a poblaciones excluidas. En el marco internacional se caracterizó por la gestación de la Declaración del Año Internacional Afrodescendiente por parte de la Organización de las Naciones Unidas en el 2011 y la proclamación, en el 2013, del Decenio de los Afrodescendientes que abarca desde el 2015 hasta el 2024.

A su vez, se plantean nuevos interrogantes a fin de proponer reflexiones sobre el *campo curricular* que contribuyan al desarrollo de una *epistemología del sur*.

Palabras clave: Racismo, Relaciones étnico-raciales, Colonialidad Curricular, Interculturalidad, Diversidad, Afrodescendencia.

Abstract: This paper draws from some reflections on the relationship between power and knowledge coloniality and curricular field, since the analysis of curricular documents from Brazil and Argentine.

This analysis intends to trace the coloniality elements of power and knowledge connected to the presence and the absence of Afro-Descendants and Africans in both secondary schools/ highschools within an international background that fostered the visibilization of Afro-Descendant/African history and culture as well as educational policies prescribing the obligatory nature of level and extension of rights.

The chosen period, 2006-2015, is characterized in the regional context by the expansion of educational rights and access at all levels and an increase in state financing, within the framework of the recognition of rights to excluded populations. In the international field, it was characterized by the gestation of the Declaration of the International Year of Afro-descendant by the United Nations Organization in 2011 and the proclamation, in 2013, of the International Decade for People of African Descent that runs from 2015 to 2024.

In turn, further questions arise to propose reflections on the curricular field that may contribute to the development of an epistemology of the South.

Keywords: Racism, Ethnic Racial Relations, Curricular Coloniality, Interculturality, Diversity, Afro-Descendants.

Introducción

Es indispensable llegar a entender de manera más profunda estas historias de raza, cultura, nación y movilización para vislumbrar futuros de igualdad, respeto, coexistencia y pertenencia.

(De la Fuente y Reid Andrews, 2018, p.30)

Este artículo recupera reflexiones y hallazgos vinculados a la presencia y ausencia afrodescendiente y africana en la normativa curricular del nivel secundario de Brasil y Argentina a partir del rastreo de elementos de *colonialidad del poder* (Quijano, 2014) y *del saber* (Lander, 2000).

Para ello, se releva la normativa curricular de ambos países en el período de análisis -2006-2015- y se caracteriza el contexto regional en que se inscribe la producción de la misma y sus diálogos con el contexto internacional vinculado a la temática afrodescendiente y africana. Finalmente, se delinean algunas tendencias vinculadas con estas presencias y ausencias, en el marco de la relación entre saber y poder, que permiten vincular al campo curricular con el contexto amplio en que se inscribe a partir de las regularidades y diferencias halladas en ambos universos.

Este escrito se enmarca en los estudios afrolatinoamericanos que permiten complejizar la mirada sobre la afrodescendencia en la región. Se trata de un campo dinámico y en expansión que estudia la población de ascendencia africana en América Latina y las sociedades en las que viven dichas poblaciones. En este marco, investiga sobre las culturas, estrategias y luchas de las y los afrodescendientes en la región, a la vez que aborda el tema de la raza negra y la raza, en general, "como una categoría de la diferencia, como un motor de estratificación y desigualdad, y como una variable clave en los procesos de formación nacional" (De la Fuente y Reid Andrews, 2018:11).

El concepto *afrodescendencia* remite a las y los descendientes de personas esclavizadas en el continente americano que a lo largo de cinco siglos fueron desarrollando una cultura de expresiones civilizatorias de carácter originario. Sin embargo, esta definición debe ampliarse hacia las nuevas generaciones que emergen en estos territorios, producto de migraciones contemporáneas y cuyos antepasados no necesariamente fueron esclavizados pero que igual "comparten una vida de negaciones ciudadanas y privaciones sociales dado el contexto de racismo y discriminación que los envuelve" (Sánchez y Caicedo, 2018: 170).

La referencia a la presencia y ausencia afrodescendiente y africana se hace de manera amplia para contemplar tanto a las y los actores (africanas/os y afroargentinas/os, afrobrasileras/os), como así también, a las prácticas culturales y la historia que las/los identifica.

La metodología escogida es de corte cualitativo y para abordar la *síntesis cultural*, se partió del vínculo *entre saber y poder* en relación con la presencia de saberes vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente a África y la cultura afro. Se analiza,

desde la *colonialidad del poder*(Quijano, 2014) y *del saber* (Lander, 2000), la presencia y ausencia afrodescendiente y africana entre los saberes y actores que cada sociedad legitima y/o invisibiliza a partir de la *sociología de las ausencias*(Santos, 2010).

Siguiendo a Sartori (1994), comparar nos permite controlar la veracidad de nuestras proposiciones, necesitamos mirar a nuestro alrededor y poner en juego a nuestra “realidad” con su contexto y con “otras realidades”.

En este marco, se utilizó una *estrategia de comparación individualizadora*(Tilly, 1984), ya que será a partir de la particularidad de cada caso, escuela secundaria argentina y brasileña, donde se pondrá el foco y la comparación vendrá en términos de horizontes posibles y no de horizontes homogéneos a los cuales abordar.

En este caso en particular, será esa mirada hacia la realidad de Brasil la que nos permitirá registrar como ausentes a aquellos sucesos, actores y perspectivas invisibilizadas, ya que su aparición en el universo comparado será lo que permita detectar la creación de esa ausencia en el caso argentino.

A pesar de las diferencias en relación con las características generales de ambos sistemas educativos, las diferencias de tamaño entre ambos universos y el lugar de la población africana y afrodescendiente en cada territorio, estos sistemas educativos recibieron el impacto de la colonización en relación a los procesos de producción de conocimiento y es desde allí que se lleva adelante la posibilidad de ponerlos en relación.

La técnica es el análisis de documentos que abarcará la normativa relacionada con el campo curricular de Brasil y Argentina. Son documentos de difusión pública ya que son los que orientan la enseñanza en las aulas y un insumo fundamental para las/os docentes en sus prácticas pedagógicas. Se tomaron documentos curriculares de ambos países y las leyes que tuvieran impacto en lo curricular durante el período de análisis^[2].

Para abordar períodos similares en ambos países, nos enfocaremos en el CINE 3,^[3] ya que mientras Brasil tiene una primaria de 9 años y una secundaria de 3 y Argentina una primaria y secundaria de seis años ambos ciclos (o siete y cinco, según la jurisdicción), tomaremos en nuestro caso la secundaria de Brasil y el ciclo orientado de secundaria de Argentina, que se corresponde también con los últimos tres años de escolaridad obligatoria.

De todas maneras, al tratarse de una *comparación individualizadora* se recuperarán también aquellos hallazgos que aporten a los objetivos de esta investigación a pesar de que se encontraran fuera del recorte de análisis.

En referencia al período elegido, 2006-2015, se corresponde con el momento en que ambos países impulsaron políticas de obligatoriedad del nivel secundario con las modificaciones en el *campo curricular* y su normativa que implica la ampliación del nivel y la ampliación de derechos desde el campo educativo.^[4]

Alrededor del 2000, en América Latina se inició un ciclo en el que el papel del Estado empezó a adquirir una renovada entidad, tanto en el plano valorativo-ideológico como en las prácticas concretas. El resquebrajamiento de la hegemonía neoliberal dio lugar al surgimiento de estrategias políticas alternativas, muy genéricamente calificadas como “posneoliberales”, “progresistas” o, incluso, “de izquierda” que apuntaron, con suerte y características diversas, a afirmar la potestad estatal para definir algunos rumbos centrales de su política económica y social. Puede señalarse como primer hito de cambio la asunción, en 1999, de Hugo Chávez como presidente de Venezuela, lo que abre un ciclo de nuevos gobiernos latinoamericanos: Uruguay (2004), Bolivia (2006), Ecuador (2007), Nicaragua (2007), Paraguay (2008) y El Salvador (2009) (Twaithes Rey, 2012).

En este marco regional, Brasil y Argentina iniciaron un ciclo político nuevo en 2003. En Brasil, fue con la llegada a la presidencia del Partido de los Trabajadores, con Lula Da Silva y Dilma Rousseff y en Argentina, con un nuevo período peronista bajo la presidencia de Néstor Kirchner y Cristina Fernández como presidentes en el período del 2003 al 2015.

El nuevo ciclo político permitió una expansión de los derechos educativos, se expandió el acceso a todos los niveles educativos, creció el financiamiento estatal en proporciones y cantidad real por alumno y se reconocieron derechos de poblaciones excluidas y marginadas, lo que amplió las fronteras de la educación tradicional (Rivas, 2015).

Recuperando la noción de alteridades históricas de Segato (2002), podemos ver cómo la construcción del “otro” se da en los diferentes territorios según las historias nacionales, las estructuras de desigualdades propias y de acuerdo a las características que asuma la interpelación del Estado. Desde esta perspectiva, el reconocimiento y la visibilización de las poblaciones afrodescendientes en el periodo de análisis fue condicionado por el grado de las transformaciones sociales que los gobiernos de Brasil y Argentina alcanzaron en el marco de sus coyunturas.

A su vez, siguiendo a Briones (2005) entendemos que las formaciones nacionales de alteridad no sólo producen categorías y criterios de identificación / clasificación y pertenencia, sino que regulan condiciones de existencia diferenciales para los distintos tipos de otros internos que se reconocen como formando parte de la sociedad sobre la cual un determinado Estado-Nación extiende su soberanía.

Por otra parte, Segato (2002), al advertir sobre los riesgos de las identidades globales, rescata la importancia del marco nacional para comprender las configuraciones de diversidad que le son específicas y que cobran un estilo propio según la interrelación entre las partes que la componen.

En el caso de Argentina, la invisibilización de la población afrodescendiente se inscribe en una determinada imagen ideal como un país cultural y racialmente homogéneo, blanco y europeo que se cristalizó en un sentido común que subyace a los presupuestos de los

estudiosos condicionando su producción intelectual. Esta narrativa dominante de invisibilización genera la necesidad de remarcar la continuidad de la presencia de afrodescendientes y la influencia de la cultura de origen africana en la cultura argentina "no sólo como un aporte ocurrido una vez en el pasado, y ahora apenas detectable, sino como una presencia constante y además realimentada por nuevos afluentes que vienen desde distintos lugares del Atlántico Negro" (Frigerio, 2008:119).

El proceso de construcción de la invisibilización de la población afro en Argentina goza de vigencia en el país y se basa en que supuestamente la población afroargentina habría desaparecido debido a sucesos como a su participación en guerras, la epidemia de fiebre amarilla de 1871, el fin de la esclavitud o el mestizaje. Sin embargo, ninguna de estas razones es comprobable ni suficiente para declarar su inexistencia (Geler et al., 2018).

Esta situación alienta y contiene diferentes situaciones de discriminación y racismo y, en este marco, la escuela y el currículum son un lugar más donde estas desigualdades adquieren características específicas.

En este espacio, el color de la piel no-blanco, los intentos de autorreconocimiento censurados, la negativa de los maestros y profesores de reconocer la existencia afroargentina, la falta de currícula escolar que la tematice apropiadamente y la carencia de sensibilidad de las autoridades y profesores para impedir o prevenir actos de racismo -como el acoso, la burla o el dejar de lado de los compañeros de estudio- provoca el sufrimiento de los niños y niñas afrodescendientes, situaciones que perduran como vivencia/memoria durante toda la vida (Geler et.al, 2018, p.36-37).

A partir de fines de los años 90, los estudios sobre afrodescendencia han experimentado un creciente auge en Argentina, sin embargo, en algunos casos se llevó adelante desde una perspectiva de "celebración" de la diversidad.

A su vez, y en línea con la coyuntura internacional, se produjo en Argentina un proceso de revisibilización de la presencia afrodescendiente y la promoción de políticas de identidad que se hicieron presentes a partir de diferentes acciones.

En la segunda mitad de la década de 1990, los propios y supuestamente "Desaparecidos" afroargentinos comenzaron a esforzarse por lograr su revisibilización. A partir de 1996, distintos grupos de activistas políticos afrodescendientes, con grados variables de organización formal, pusieron en práctica iniciativas en pos de subrayar la presencia de la población de ascendencia africana en el país y sus contribuciones a la cultura argentina, para lograr así su promoción social y la eliminación del racismo (Frigerio y Lamborghini, 2011, p. 26).

En este marco, el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 incluyó la pregunta sobre la afrodescendencia arrojando que 149.493 personas (0.4 por ciento de la población total) se autorreconocieron afrodescendientes, de este total, 137.503 son argentinos; 10.182 nacieron fuera de la Argentina, pero dentro del

continente americano; 1.040 son africanos, 601 europeos y 167 asiáticos.

El 8 de noviembre fue establecido por la Ley N°26.852 del 2013 como el "Día de los/las afroargentinos/as y de la Cultura Afro" en memoria del fallecimiento de María Remedios del Valle,^[5] a quien el General Manuel Belgrano le confirió el grado de Capitana. Esta ley señala que debe incorporarse al calendario escolar esta fecha y se encomienda al Ministerio de Educación de la Nación acordar con las autoridades educativas de las distintas provincias la incorporación a los contenidos curriculares del sistema educativo la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura afro. También se encomienda a la Secretaría de Cultura el diseño de políticas públicas que visibilicen y apoyen a la cultura afro en sus distintas disciplinas.

A su vez, la Ley 24.515, del 2003, da creación al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), con el objeto de elaborar políticas nacionales y medidas concretas para combatir la discriminación, la xenofobia y el racismo, impulsando y llevando a cabo acciones a tal fin.

Como parte del proceso de revisibilización de la presencia afrodescendiente y la promoción de políticas de identidad, se encuentra la creación de un foro de afrodescendientes dentro del organismo que, entre otras iniciativas, llevó adelante el emprendimiento que vincula al instituto con la modificación de textos escolares para "formar en valores de no-discriminación y diversidad, con énfasis en las áreas de "pueblos originarios" y "afrodescendientes", así como también de género" (Frigerio y Lamborghini, 2011, p.24).

Sin embargo, las distintas iniciativas impulsadas por el Estado en pos de visibilizar a los afrodescendientes no han logrado interpelar las relaciones de poder que subyacen a los imaginarios raciales a pesar del empeño puesto en incluir, a veces de manera instrumental, a activistas afrodescendientes en el diseño de algunas iniciativas (Fernandez Bravo, 2014).

Al momento de analizar la relación entre afrodescendencia y educación en el caso brasileiro, el Movimiento Negro, a través de su movilización y lucha histórica, aparece como un actor fundamental, especialmente en la lucha por la educación para la diversidad étnico-racial y las acciones afirmativas. La educación es entendida por el Movimiento Negro como un derecho paulatinamente conquistado por aquellos que luchan por la democracia, como una posibilidad de mayor ascenso social, como una apuesta en la producción de conocimientos que valoricen el diálogo entre los diferentes sujetos sociales y sus culturas y como un espacio de formación de ciudadanos que se posicionen en contra de toda y cualquier forma de discriminación (Gomes, 2012a, p. 735).

Gomes (2012a) analiza al Movimiento Negro y la educación desde la resignificación y politización de la raza y en otra obra (Gomes, 2012b) aborda las tensiones y los procesos de descolonización de los currículums brasileiros y enfatiza la posibilidad de un cambio epistemológico y político en relación a la cuestión étnico-racial y en la

teoría educacional a partir de la introducción obligatoria de la enseñanza de Historia de África y de sus culturas afrobrasileras. Señala que en la escuela, en el currículum y en el salón de clases, conviven de manera tensa valores, ideologías, símbolos, interpretaciones, vivencias y preconcepciones y que, en este marco, la discriminación racial se presenta como factor de selectividad y el silencio es uno de los rituales pedagógicos a través del cual se expresa. En este marco, la normativa abre caminos para la construcción de una educación anti-racista que conlleva una ruptura epistemológica y curricular al habilitar hablar sobre la cuestión afrobrasiler y africana.

Pero no es cualquier tipo de habla. Es el habla pautada en el diálogo intercultural. Y no es cualquier diálogo intercultural. Es aquel que se propone ser "otro" en cuanto sujeto activo y concreto, con quien se habla y de quien se habla. Y en ese sentido, incorpora conflictos, tensiones y divergencias (Gomes, 2012b, p.105).

Al igual que en la región y en el caso de Argentina, a partir de la década de 1990 hay en Brasil una nueva centralidad de las cuestiones raciales frente al Estado y la sociedad en general y en los años 2000 el movimiento negro intensificó aún más el proceso de resignificación y politización de la raza promoviendo reformas al interior del Estado como la creación en 2003 de la Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial y la incorporación de medidas de acciones afirmativas para el acceso en universidades públicas.

Wade (2017) señala que el racismo, en Brasil, fue reconocido por el Estado en 1995 e implicó una "importante legislación para la acción afirmativa en la educación superior, la salud y, recientemente, en el empleo estatal" (p.32). Sin embargo, según el autor, la articulación entre raza y clase social sigue siendo un problema delicado y se corre el riesgo de reducir la raza a la clase, borrando su especificidad y socavando la razón de ser de la acción afirmativa, que es apoyada por muchos activistas negros enérgicamente.

En el 2003, a través del decreto N°4.887/2003, se establece "simbólicamente" el 20 de noviembre como el Día Nacional de la Conciencia Negra. Desde las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola (2012) se da cuenta de que esto se logra "después de años de lucha de los quilombolas por sus derechos", fue firmado por el entonces presidente de la República, Luiz Ignácio Lula da Silva y que "presenta un nuevo carácter fundacional, dando énfasis a la cultura, a la memoria, a la historia y a la territorialidad, una innovación en el Brasil, esto es reconocimiento del derecho étnico" (p. 432).

En este decreto se entienden a los quilombos como "grupos étnico-raciales según los criterios de auto-atribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ancestralidad negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida" (N°4.887/2003 art. 2).

Ya la constitución de Brasil de 1988, que había prohibido la discriminación, reconoció los derechos sobre sus tierras ancestrales a las comunidades formadas por los esclavizados fugitivos, "a los remanentes de las comunidades de los quilombos que estén ocupando

sus tierras es reconocida la propiedad definitiva, debiendo el Estado emitirles los títulos respectivos" (art. 68 de las disposiciones constitucionales transitorias).

Leite (2000) señala que la noción de "remanentes", como algo que ya no existe o en proceso de desaparición y también la de quilombo como unidad cerrada e igualitaria se tornó restrictiva y generó cuestionamientos, principalmente porque la expresión no correspondía a la autodenominación de estos mismos grupos y por tratarse de una identidad aún a ser políticamente construida. En 1994, la Asociación Brasileira de Antropología fue convocada por el ministerio público de Brasil para trabajar en un grupo sobre comunidades negras rurales sobre el concepto de "remanente" de quilombo y en el documento elaborado se posicionaban críticamente en relación a una visión estática de quilombo, evidenciando su aspecto contemporáneo, organizacional, relacional y dinámico, como así también su variabilidad de experiencias capaces de ser ampliamente incluidas por la resemantización de los quilombos en la actualidad. Así, permite pensar los quilombos como un concepto que abarca una experiencia históricamente situada en la formación social brasileira, ampliando la visión del fenómeno.

Siguiendo con los avances a nivel estructura estatal, en 2004 fue creado en el Ministerio de Educación la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad. En 2003, fue sancionada la Ley N°10.639, tornando obligatoria la enseñanza de historia y cultura afro-brasileira y africana en las escuelas públicas y privadas de enseñanza fundamental y media. Esta ley fue nuevamente alterada por la incorporación de la ley 11645/08 con la inclusión de la temática indígena.

En el Censo 2010 realizado en Brasil, se detectó que de los 191 millones de brasileiros, 91 millones se identifican como blancos/as, 15 millones como negros/as, 82 millones como pardos/as, 2 millones como asiáticos/as ("amarelos/as") y 817 mil como indígenas. Según estas estadísticas, el 50,78 por ciento de los brasileiros se identifican como negros/as o pardos/as. A su vez, un estudio realizado en 2008 sobre las características étnico-raciales de la población ("IBGE divulga resultados...", 2011) arrojó que para el 63,7 por ciento, el color o raza influencia en la vida y entre las situaciones en las que tiene mayor impacto aparece en primer lugar el trabajo, seguido por la relación con la policía, la convivencia social y la escuela, mencionada por el 59,3 por ciento de los entrevistados.

El movimiento negro, en tanto sujeto político, fue el principal responsable del reconocimiento al derecho a la educación para la población negra, por los cuestionamientos al currículum escolar, en lo referido al material didáctico que presenta imágenes estereotipadas sobre el negro, por la inclusión de la temática racial en la formación de profesores y profesoras, por la actual inclusión de la historia de África y de la cultura afro-brasileira en los diseños curriculares escolares y por las políticas de acción afirmativa en sus más diversas modalidades (Gomes, 2011, p. 137).

Estos antecedentes, que entrelazan las historias de raza, cultura, nación y movilización, dan cuenta de la vigencia que aún pervive vinculada a la negación de existencia de las/os afrodescendientes, de los procesos de invisibilización como así también los procesos de revisibilización, en un contexto internacional caracterizado por la Declaración del Año Internacional Afrodescendiente por parte de la Organización de las Naciones Unidas en el 2011 y la proclamación, en el 2013, del Decenio de los Afrodescendientes que abarca desde el 2015 hasta el 2024. A su vez, la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia formulada en el 2001 insta a los Estados a hacer lo necesario para que en los programas de estudio se incluya la enseñanza de la historia y la contribución de las/os africanas/os y afrodescendientes.

Frente a este escenario internacional, los países abordados se comprometieron a avanzar en acciones concretas para la promoción y protección de sus derechos, entre los que se encuentran aquellos vinculados a la educación.

Currículum, colonialidad y afrodescendencia

La denominación “afrodescendiente” se consensua en la conferencia preparatoria de las américas contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia realizada en Chile el año 2000 y se internalizó en la Conferencia de Durban en el 2001. Surgió de las mismas delegaciones afrodescendientes progresistas y de Derechos Humanos como una categoría de identificación de la población descendiente de esclavizados/as en América. Sin embargo, su irrupción no está exenta de discusiones, tal como lo describe Ocoró Loango (2016):

Las organizaciones negras provenientes de países africanos no acordaban con esta denominación, pues desde su punto de vista la categoría afrodescendiente hacía referencia a africanos/as que migraban por distintas razones del continente y que mantenían vínculos con África. Por otro lado, los norteamericanos no se mostraban interesados en asumirlo ya que tenían sus propias denominaciones, ligadas al movimiento negro de los años sesenta y su tema central eran las reparaciones (Ocoró Loango, 2016, p.186).

Del seno de estas discusiones termina surgiendo su institucionalización en Naciones Unidas. El término fue planteado como una reivindicación del lugar histórico común a los descendientes africanos/as esclavizados/as en América y para poder elevar las problemáticas de la población negra en la región bajo una denominación común que trascendiera las propias de cada país.

Es una categoría de clasificación o autoidentificación que es utilizada por organizaciones sociales y académicos, pero también por los organismos internacionales y el Estado.

Siguiendo a De Alba (1995), el *currículum* es concebido como una *síntesis cultural* (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforma una propuesta político educativa pensada e

impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. A esta síntesis se arriba a través de diversos mecanismos de negociaciones e imposiciones sociales, dando cuenta de las relaciones de poder que rigen estas luchas.

A su vez, tomando el aporte de Da Silva (1998) se entiende al *currículum* como la personificación de los nexos entre saber, poder e identidad, ya que produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela, establece diferencias, construye jerarquías y produce identidades, está centralmente implicado en lo que somos. Da Silva (1999) aborda las *teorías poscríticas del currículum* que son aquellas que entienden que las desigualdades exceden a la dinámica de clase y contempla otras como las de género, raza y sexualidad. En este marco, ubica a la *teoría poscolonialista* y señala que el foco de la misma está en analizar en qué medida el currículum contemporáneo, a pesar de todas sus transformaciones, está todavía moldeado por la herencia epistemológica colonial.

Las categorías *justicia curricular* y *violencia curricular* nos invitan a complejizar la mirada sobre el *currículum* en contextos de desigualdad. Connell (1997) señala que el criterio de la *justicia curricular* está vinculado a estrategias educativas que produzcan más igualdad en todas las relaciones sociales que atraviesan al sistema educativo. Por su parte, Giovedi (2013) nos advierte sobre la *violencia curricular* al considerar las variadas maneras por las cuales los elementos y procesos que constituyen el *currículum* escolar – sus prácticas e intenciones políticas, sus valores difundidos (declarados o no), su concepción de aprendizaje practicada (declarada o no), sus objetivos de formación practicados (declarados o no), sus contenidos seleccionados, su modo de organización del tiempo y el espacio, sus metodologías y procesos de acreditación, la relación profesor-alumno, etc – niegan la posibilidad de las/os/es sujetos de la educación escolar de reproducir y desarrollar sus vidas de manera humana, digna y en comunidad.

La categoría *colonialidad del poder*, es entendida como un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista, que se origina y mundializa a partir de la "Conquista de América". Implica la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana (Quijano, 2014).

A su vez, la *colonialidad del saber*, da cuenta de la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal para presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la norma más avanzada (Lander, 2000).

Este escrito asume a la *colonialidad* como una categoría fundamental para comprender la historia y actualidad de la región y, a su vez, la entiende como una variable para analizar el correlato que tienen en el *campo curricular* las luchas y resistencias sociales libradas

en el campo político. Esta asunción tiene en cuenta que las principales teorías políticas europeas y latinoamericanas han descuidado la dimensión colonial “a pesar de ser hoy una referencia ineludible para analizar críticamente a las sociedades periféricas de nuestra región” (Ouvina, 2012, p. 28).

En el marco de entender al currículum como *síntesis cultural*, señalamos que presenta una selección, un arbitrario político ideológico que es funcional a ciertas formas de ser, estar, sentir y producir en el mundo y es alrededor de estas legitimaciones que construye sentidos. En esta misma operación de visibilizar y convalidar cierta *síntesis cultural* se invisibilizan otras posibles y diversas. La *sociología de las ausencias* que propone Santos (2010) nos permite entender que lo que no existe es “activamente producido como *no-existente*” (p.20) y, por otra parte, la *sociología de las emergencias*, que consiste en la investigación de las alternativas que caben en el horizonte, nos permite abordar desde una *epistemología del sur* el análisis de la realidad latinoamericana y su correlato curricular.

Las *epistemologías del sur* se refieren a:

La producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causada por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado (Santos, 2018a, p. 306).

El *campo del currículum*, a través de los horizontes futuros que promueve, también puede alentar una *epistemología del sur* que se fundamenta en que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y que la *diversidad* del mundo es infinita e incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir. Por lo cual, el *campo curricular* puede desalentar la *colonialidad* y promover las transformaciones que se consideren necesarias en la región para construir sociedades más igualitarias, diversas y democráticas.

Análisis de la síntesis cultural

El análisis temático permitió, a través de la lectura de la normativa y su reflexión, analizar la categoría *síntesis cultural* a partir del vínculo entre *saber* y *poder* en relación con la presencia de saberes vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente a África y la cultura afro.

A su vez, el desarrollo de estrategias de contextualización permitió comprender los temas en su contexto nacional y regional, vinculado con la perspectiva teórica referencial de la investigación.

En este marco, y a partir del análisis de la normativa, podemos construir algunas analogías entre la base nacional común curricular de Brasil y los núcleos de aprendizajes prioritarios de Argentina entendiendo que ambos documentos apuntan a aquellos saberes legitimados para su transmisión en cada sociedad, visibilizando los

diversos espacios de producción y la contribución a posibilitar diversas experiencias personales y sociales, según cada caso.

Las Directrices Curriculares Nacionales para el nivel medio (2012) describen a la base nacional común curricular como los conocimientos, saberes y valores producidos culturalmente, expresados en las políticas públicas y que son generados en las instituciones productoras de conocimiento científico y tecnológico, en el mundo del trabajo, en el desarrollo de los lenguajes, en las actividades deportivas y corporales, en la producción artística, en las formas diversas y el ejercicio de la ciudadanía y en los movimientos sociales.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Argentina (2011), por su parte, se definen como un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y que recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.

En la normativa de Brasil se hacen diversas menciones a las comunidades africanas y afrodescendientes y su cultura, como así también se mencionan las poblaciones del campo y las comunidades indígenas. Por un lado, tienen directrices específicas para su abordaje en las aulas, pero también se las menciona en documentos generales. También se hace mención a las sociedades y saberes latinoamericanos, asiáticos y europeos de manera más general.

En el caso específico de los contenidos referidos a la historia y cultura afro-brasilera e indígena, de acuerdo a la normativa deben ser administrados en todo el currículum escolar, pero en especial en las áreas de educación artística, literatura e historia brasilera. Según el análisis realizado, las menciones a las comunidades africanas y afrodescendientes suelen aparecer en relación a los *quilombos*^[6] que la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988 define como los remanentes de estas comunidades que habitan en sus tierras y cuya propiedad definitiva es reconocida por el Estado, que debe emitirles los títulos respectivos (art. 68).

Entre los documentos generales que hacen referencia a las comunidades africanas y afrodescendientes encontramos el Plan de Educación Nacional (2014) que señala que los Estados, distrito federal y municipios deberán elaborar sus correspondientes planes de educación, en los cuales se deben considerar las necesidades específicas de las poblaciones del campo y de las comunidades indígenas y quilombolas, asegurando la equidad educativa y la *diversidad cultural*. En este marco, las diferentes metas y estrategias contemplan esta *diversidad* especificando las particularidades frente a cada uno de los desafíos y garantizando la consulta previa e informada.

Por otra parte, en la Base Nacional Común Curricular (2018) se hacen diferentes referencias a otras sociedades, pueblos y comunidades, incluyendo a África y la cultura afro. Entre los ejemplos, encontramos que se contemplan en los estudios y prácticas de lengua portuguesa, la utilización de las respectivas lenguas

maternas y la historia de Brasil y del mundo, considerando las contribuciones de las diferentes culturas y etnias para la formación del pueblo brasileiro, especialmente de las matrices indígena, africana y europea.

Desde el área destinada a Arte, se señala que se debe promover el entrelazamiento de culturas y saberes, posibilitando a los estudiantes el acceso y la interacción con las distintas manifestaciones culturales populares presentes en su comunidad, garantizando el respeto y la valoración de las diversas culturas presentes, en la formación de la sociedad brasileira, especialmente, señala, las de matrices indígena y africana.

Desde el área de Literatura se contempla la inclusión de obras de tradición literaria brasileira y de sus referencias occidentales - en especial de la literatura portuguesa, así como obras más complejas de la literatura contemporánea y de las literaturas indígena, africana y latinoamericana.

En matemática, se contempla la reflexión sobre los distintos papeles que la educación matemática puede desempeñar en diferentes contextos sociopolíticos y culturales, como en relación a los pueblos y comunidades tradicionales de Brasil, articulando esos saberes contruidos en las prácticas sociales y educativas.

En el área de ciencias humanas y sociales aplicadas, se propone analizar los paradigmas que reflejen pensamientos y saberes de diferentes grupos, pueblos y sociedades (incluyendo a los indígenas, quilombolas y otros pueblos y poblaciones tradicionales), tomando en consideración sus formas de apropiación de la naturaleza, extracción, transformación y comercialización de recursos naturales, sus formas de organización social y política, las relaciones de trabajo, los significados de la producción de su cultura material e inmaterial y sus lenguajes. También señala la consideración del modo de vida de las poblaciones locales - entre ellas las indígenas, quilombolas y demás comunidades tradicionales -, sus prácticas agro extractivistas y el compromiso con la sustentabilidad.

Se menciona, a su vez, el identificar y analizar las demandas y los protagonismos políticos, sociales y culturales de los pueblos indígenas y de las poblaciones afrodescendientes (incluyendo las quilombolas) en Brasil contemporáneo considerando la historia de las Américas y el contexto de exclusión e inclusión precaria de esos grupos en el orden social y económico actual, promoviendo acciones para la reducción de las desigualdades étnico-raciales en el país.

Por otra parte, en las Directrices Curriculares Nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de historia y cultura afro-brasilera y africana (2004) se contempla entre los contenidos las iniciativas y organizaciones negras, incluyendo la historia de los *quilombos* y de remanescientes de *quilombos* que contribuyeron para el desarrollo de comunidades, barrios, localidades, municipios y regiones, a partir de identificar los acontecimientos y realizaciones propios de cada región y localidad.

Según esta normativa, los sistemas de enseñanza y los establecimientos de la educación básica deberán proporcionar registro

de la historia no contada de los negros/as brasileiros/as, tales como los remanecientes de *quilombos*, comunidades y territorios negros urbanos y rurales. También promueve la edición de libros y materiales didácticos que atiendan a estas temáticas y aborden la pluralidad cultural y *diversidad* étnico-racial de la nación brasileira y corrijan distorsiones en obras ya publicadas. A su vez, se menciona el divulgar bibliografía afro-brasilera y otros materiales como mapas de la diáspora, fotografías de territorios negros urbanos y rurales y obras de arte afro-brasilera y africana. Se identifican diferentes contenidos a abordar vinculados a la historia de África.

En relación a la enseñanza de la cultura afro-brasilera se señala la necesidad de destacar el modo propio de ser, vivir y pensar manifestado tanto en el día a día, como en las celebraciones y contemplar las contribuciones de Egipto para la ciencia y filosofía occidentales.

Se incluye, a su vez, la divulgación y estudio de la participación de los/as africanos y de sus descendientes en episodios de la historia de Brasil y en la diáspora, en episodios de la historia mundial, en la construcción económica, social y cultural de las naciones del continente africano y de la diáspora.

Por otro lado, dentro de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola (2012), se define a esta educación como aquella desarrollada en unidades educativas inscriptas en sus tierras y culturas, requiriendo pedagogías propias que respeten la especificidad étnico-cultural de cada comunidad y la formación específica de su cuadro docente.

En estas directrices se presenta como objetivo el asegurar que en las escuelas a las que asisten estudiantes oriundos de los territorios quilombolas, rurales o urbanos, se consideren las prácticas socioculturales, políticas y económicas de las comunidades, así como sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje y sus formas de producción y de conocimiento tecnológico. A su vez, procuran velar por la garantía del derecho a la educación escolar quilombola, respetando su historia, el territorio, la memoria, la ancestralidad y los conocimientos tradicionales.

En estas directrices se aborda el concepto de *quilombo* desde diferentes perspectivas teóricas y se mencionan los *quilombos* africanos y los brasileiros, dando cuenta que el proceso de quilombamiento existió donde hubo esclavitud de los/as africanos/as y de sus descendientes, por lo cual, en todas las Américas hay grupos semejantes como los cimarrones, palenques, cumbres y marroons. En este marco, se propone a los *quilombos* como una experiencia colectiva de africanos/as y sus descendientes, una estrategia de reacción a la esclavitud, sumada la participación de otros segmentos de la población con los cuales los quilombolas interactuaban en cada país, principalmente algunos pueblos indígenas. Se hace referencia a que el derecho a la educación escolar que respete y reconozca su historia, memoria, tecnología, territorios y conocimientos fue una de las reivindicaciones históricas de estas comunidades y del movimiento quilombola.

Desde estas directrices, se denuncia también que hay ausencia de la discusión sobre las comunidades quilombolas y de sus históricas luchas por la tierra en el pasado y en el presente en las propuestas curriculares de la educación básica y en la formación docente. En este marco, se señala que la tierra, para los quilombolas, representa y sustenta y es el rescate de la memoria de los antepasados donde realizan tradiciones, crean y recrean valores, luchan para garantizar el derecho de ser diferente sin ser desigual. Por lo cual, la tierra no es percibida como objeto de trabajo y propiedad individual ya que está relacionada con la dignidad, la ancestralidad y a una dimensión colectiva.

Esta educación contempla y se alimenta de las memorias colectivas, las lenguas remanentes, los marcos civilizatorios, las prácticas culturales, los acervos y repertorios orales, los festejos, los usos, tradiciones y demás elementos que conforman el patrimonio cultural de las comunidades quilombolas de todo el país.

Se hace referencia a que la educación escolar quilombola deberá dialogar e incluir los conocimientos tradicionales en comunicación con lo global, nacional o regional y lo local y algunas dimensiones deberán constar de forma nuclear en los currículos de las escuelas rurales y urbanas que ofertan la educación escolar quilombola a lo largo de sus etapas y modalidades: la cultura y las tradiciones, la oralidad, la memoria, la ancestralidad, el mundo del trabajo, el etnodesarrollo, la estética y las luchas por la tierra y por el territorio. Promueve la incorporación de los saberes tradicionales de las comunidades quilombolas en articulación con el conocimiento escolar sin jerarquías, en una constelación de saberes que circulan, dialogan e indagan en la vida social.

A su vez, según indica la normativa, se incluirá la dimensión de la ancestralidad africana resignificada en Brasil, los conocimientos transmitidos por las generaciones que vivieron durante el período de la esclavitud, las mudanzas advenidas después del proceso de la abolición, las vivencias y las luchas en Brasil antes y durante la dictadura militar, los avances sociales y políticos de la Constitución de 1988, las luchas por la garantía del derecho a la tierra, al territorio, a la salud, a la vivienda, al trabajo y a la educación.

Esto implica una conexión entre los tiempos históricos, las dimensiones socioculturales, las luchas sociales del Movimiento Quilombola y del Movimiento Negro, las tradiciones, las fiestas, la inserción en el mundo del trabajo. Señala, a su vez, que la escuela deberá contemplar la relación entre cultura, trabajo, y etnodesarrollo como garantía de articulación entre las personas.

Se establece el reconocimiento de las africanidades como eje orientador de la acción pedagógica y el fortalecimiento de la identidad y la cultura afrobrasileña y africana, resignificada, recreada y reterritorializada por las comunidades quilombolas. También se indica que el *currículo* deberá contemplar las cuestiones de la libertad religiosa, superando los preconceptos en relación a las prácticas religiosas y culturales de las comunidades quilombolas, de matriz africana o no.

En estas directrices se establece, a su vez, la creación de espacios, condiciones de estudio y discusiones sobre las luchas quilombolas a lo largo de la historia, el papel de los *quilombos* en los procesos de liberación y en el contexto actual de la sociedad brasileira, el respeto a la *diversidad* religiosa y sexual, las acciones afirmativas y las formas de superación del *racismo* (institucional, ambiental, alimentar, entre otros), la discriminación y el *preconcepto racial*.

A su vez, se señala que el derecho a la tierra y al territorio deberá ser tema estudiado por los docentes de todo el país en sus procesos de formación. También el reconocimiento del lugar social, cultural, político, económico, educativo y ecológico ocupado por las mujeres en el proceso histórico de organización de las comunidades quilombolas y la construcción de prácticas educativas que vean la superación de todas las formas de violencia racial y de género.

En relación al currículum escolar, las directrices contemplan que sea abierto, flexible y de carácter interdisciplinario de modo de articular los conocimientos escolares y los conocimientos construidos por las comunidades quilombolas, y prevé contemplar las formas específicas de vivir la infancia, la identidad étnico-racial y las vivencias socioculturales.

En el caso de Argentina, son escasas y aisladas las menciones a las comunidades afrodescendientes y africanas. Se menciona en primer lugar a Latinoamérica como lugar de enunciación y esta inscripción aparece en la mayoría de los documentos, haciendo referencia en los distintos contenidos a su relación con la región. También se encuentran menciones vinculadas a los pueblos originarios con menor presencia.

En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2011) encontramos algunas menciones. En educación artística del ciclo orientado no se hace mención a otras sociedades o pueblos, sin embargo, en el ciclo básico se menciona la diversidad artística de Argentina y la región al hacer referencia, entre los propósitos, al reconocimiento de matrices histórico-culturales, entre las que menciona a los pueblos originarios, afrodescendientes, de diversas corrientes migratorias.

En formación ética y ciudadana, en el eje en relación con las identidades y las diversidades, se menciona la reflexión y el debate sobre las representaciones individuales y colectivas acerca de las diversidades étnico culturales, lingüísticas, de creencias, para la construcción de una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica; considerando que la Nación Argentina se conforma desde múltiples identidades y se menciona nuevamente a los pueblos indígenas, criollos, afrodescendientes y migrantes, entre otros. Aquí se detalla que esta conformación es un proceso que continúa en el presente, alejándose de una mirada esencialista y visibilizando en el presente a estos procesos de conformación múltiple.

En Lengua y Literatura hay diferentes menciones a Latinoamérica y a los pueblos indígenas, entre las que encontramos algunas vinculadas a producciones orales y/o escritas de los pueblos indígenas que habiliten *diálogos interculturales*, la participación en situaciones que promuevan el reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística

(lenguas primeras y segundas: variedades regionales del español, lenguas indígenas, de inmigración y de contacto). Asimismo, incluye la lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro) pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) y a la literatura argentina, en especial, incluyendo la literatura de los pueblos indígenas de esos territorios.

También se menciona la reflexión crítica sobre las relaciones de poder entre el español y las lenguas habladas por los pueblos indígenas en el contexto sociohistórico de la conquista de América, y sobre las relaciones, en general, entre lengua y poder.

En filosofía, en el eje en relación con la colonialidad se menciona la identificación y la valorización de los posicionamientos filosóficos presentes en diferentes expresiones del pensamiento argentino y latinoamericano, desde una perspectiva histórica situada, tales como las cosmovisiones de los pueblos indígenas, los proyectos independentistas, de modernización nacional y las propuestas contemporáneas de emancipación.

No se encuentran menciones específicas a las comunidades afrodescendientes en la Constitución Nacional ni en la Ley de Educación Nacional pero sí se hace referencia a las comunidades originarias.

En la Constitución Nacional de la República Argentina (1994), se reconoce en el artículo 75, vinculado a las competencias del Congreso, la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, como así también el derecho a una educación bilingüe e intercultural y el reconocimiento a la posesión y propiedad comunitaria de las tierras.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional (2006) prescribe, entre las modalidades, la intercultural bilingüe que es la modalidad del sistema educativo que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. A su vez, se establece que se deberán definir contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto a la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias, valorando y comprendiendo la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

En los Marcos Nacionales de Referencia (MNR) se encuentran algunas menciones aisladas referidas a las comunidades afrodescendientes y africanas (CFE N°142/11, 2011; CFE N°156/11, 2011; CFE N°268/15, 2015). Siguiendo con la tendencia ya señalada, son más frecuentes las menciones a los pueblos originarios y permanentes las relaciones con Latinoamérica.

En arte se mencionan los saberes vinculados a las prácticas artísticas pertenecientes al universo cultural de nuestro país y de Latinoamérica en el contexto mundial y se hacen diversas menciones a los rasgos culturales latinoamericanos y al énfasis en el carácter popular de las diversas expresiones artísticas.

También se menciona, entre los géneros musicales de Latinoamérica, al tango en Argentina, el pasillo en Ecuador y el samba de Brasil y se propone elaborar un mapa que contenga las músicas de tradición afroamericana en la región.

En turismo se hace referencia a los pueblos originarios al plantear iniciativas de turismo social-solidario-comunitario que, en el marco de la actividad turística, pueda relacionarse con experiencias asociadas a los pueblos originarios, a distintos grupos comunitarios y al turismo rural, promoviendo aquí el trabajo con los principios y el desarrollo equitativo de los territorios.

En educación física se hace referencia a los juegos de los pueblos originarios, en el marco de las prácticas corporales, ludomotrices, recreativas y expresivas y en su vínculo con la construcción de la identidad a través de ellos.

En lenguas se hace referencia a las lenguas de los pueblos originarios, rurales o migrantes, al denunciar una tradición centralista en la gestión de la educación y la cultura, recreada por los mecanismos del mercado y los medios masivos, y la sobrevaloración de ciertas lenguas internacionales que contribuyeron a reforzar jerarquías entre lenguas, impactando en la marginación, invisibilización y ruptura en la transmisión de estas otras lenguas. El documento señala que el resultado de esto fue el empobrecimiento del capital lingüístico y de las herencias culturales en el país y sus consecuencias negativas en el plano de las identidades de los grupos involucrados. En esta orientación se hace referencia frecuente a las lenguas de los pueblos originarios.

En literatura se hace referencia a la literatura universal, a las literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe). Se destaca, en este marco, la literatura argentina, promoviendo la comprensión y valoración de las expresiones artísticas de nuestros pueblos y de sus singulares cosmovisiones. A su vez, en esta orientación, se hace referencia a la literatura de los pueblos indígenas.

En educación se menciona a los pueblos originarios, en el marco de posibles seminarios que promuevan la indagación y la producción colectiva sobre temáticas como los pueblos originarios actuales y sus modos de transmisión cultural e integración a la escuela pública.

Finalmente, la Ley 26.852 del 2013 hace referencia explícita a las comunidades afrodescendientes y africanas, al instalar el Día Nacional de los/as Afroargentinos/as y de la Cultura Afro, y promover la incorporación a los contenidos curriculares del sistema educativo en sus distintos niveles y modalidades, la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura afro. También promueve políticas públicas que visibilicen y apoyen a la cultura afro en sus distintas disciplinas.

Consideraciones finales

Este artículo presentó la relación entre la *colonialidad del poder y del saber* y el *campo curricular*, en el nivel secundario de Brasil y Argentina, a partir del análisis de la presencia de saberes vinculados

con otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente a África y comunidades afrodescendientes.

En relación a las presencias afrodescendientes y africanas, se identifica mayor visibilización en el caso de Brasil donde además de contar con documentos curriculares orientados específicamente a los *quilombos* y a la educación de las relaciones étnico-raciales y a la enseñanza de la historia y cultura afro-brasilera y africana, se identifican distintas referencias en el resto de los documentos, que dan cuenta de mayor alcance en el reconocimiento de estos colectivos, habilitando espacios de copresencia y de diálogo de saberes.

Se hace referencia al reconocimiento de los distintos contingentes de la población con características diversificadas, como es el caso de los pueblos indígenas, de la población del campo y de los *quilombos*. Desde la normativa, este reconocimiento, se expresa a través de directrices que orientan la educación escolar indígena, la educación escolar quilombola, la educación del campo y la educación de las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de historia y cultura afro-brasilera e indígena, entre otras.

A su vez, se hacen diversas menciones a partir del reconocimiento de las diversas culturas que componen la nación brasilera entre las que mencionan la africana, indígena, europea y asiática. También, se hace mención a las sociedades y saberes latinoamericanos en el marco del reconocimiento de la pluralidad cultural y diversidad étnico-racial de la nación brasilera.

Se establece que se incorporarán los saberes tradicionales de las comunidades quilombolas en articulación con el conocimiento escolar sin jerarquías, en una constelación de saberes que circulan, dialogan e indagan en la vida social. Este posicionamiento da cuenta no sólo de la inclusión de estos saberes, sino de la intencionalidad de que sean incluidos de manera *decolonial*, rompiendo las jerarquías de saberes instaladas y promoviendo relaciones de copresencia con otros saberes.

Sin embargo, en el caso de los documentos curriculares de Argentina sigue siendo una temática con mínima presencia y con menciones aisladas, a pesar de la Ley N° 26.852 del 2013 que insta a la incorporación de contenidos que promuevan la cultura afro.

La presencia afrodescendiente y africana se produce como no existente en la Constitución y en la ley de educación nacional vigente (N°26.206 de 2006), sin embargo, otros documentos que orientan lo curricular como los núcleos de aprendizajes prioritarios y los marcos nacionales de referencia hacen diferentes menciones, aunque de manera aislada. En esas presencias, aparecen junto a los pueblos originarios y otros colectivos, en varias oportunidades vinculado al reconocimiento de América Latina como lugar de enunciación y al reconocimiento de las múltiples identidades que conforman la nación.

Podemos ver que en el caso argentino las presencias son diversas según los documentos, y podría identificarse alguna tendencia a que aparezca como una temática que estaría instalándose para promover un *diálogo intercultural* de saberes y co-presencia ya que las presencias

se encuentran en los documentos más actuales. Sin embargo, analizando en su conjunto los documentos, las presencias son aisladas y fragmentarias en relación a lo que se presenta como la historia y cultura dominante, estableciendo una relación colonial frente a los saberes históricamente legitimados. La historia y cultura indígena cuenta, en el caso de la normativa argentina, con mayor presencia, sin embargo, también aparece de manera marginal entre los saberes y conocimientos presentados.

Estos hallazgos nos permiten identificar estas marcas coloniales que persisten en el *campo curricular* como así también horizontes posibles en los que el *currículum* puede promover espacios de enseñanza y de aprendizaje más igualitarios.

A su vez, en el caso de Argentina, nos presentan la oportunidad para pensar sobre las posibles relaciones entre la población afrodescendiente e indígena y sus relaciones en el *campo curricular*, y reflexionar las ausencias vinculadas con la población afrodescendiente desde un lugar de enunciación que se presenta como latinoamericano, entre otras líneas de profundización posibles.

La injusticia social global está vinculada con la *injusticia cognitiva global*, por lo cual, la lucha por la justicia social será también la lucha por la *justicia cognitiva* (Santos, 2018b) y el *currículum* puede ser espacio de restitución^[7] para lograr condiciones de enseñanza y de aprendizaje más democráticos, plurales y diversos.

Pensar al *currículum* como espacio de restitución implica identificar las ausencias creadas y establecer las relaciones necesarias con las condiciones de producción que les dieron origen. La restitución de estos otros saberes, actores, lugares, historias y memorias permitirá ampliar el horizonte de posibilidades y alternativas históricas, presentes y futuras, desde una práctica activa y colectiva frente a la construcción de conocimientos.

Para cerrar, ofrecemos nuevos interrogantes a fin de proponer reflexiones sobre el *campo curricular* que contribuyan al desarrollo de una *epistemología del sur*:

● ¿A través de qué prácticas el *campo curricular* puede identificar la producción de no existencias y restituir en cada comunidad y en nuestra historia nacional las ausencias construidas y que sean parte del *currículum*?

● ¿Qué políticas curriculares promueven el diseño de normativa más igualitaria y participativa en relación con las diversidades?

Entendemos que es fundamental continuar profundizando desde el *campo curricular* el estudio sobre las diversidades y su reconocimiento para poder promover horizontes de *igualdad, respeto, coexistencia y pertenencia*. Este artículo se inscribe en ese recorrido.

Referencias bibliográficas

- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En Briones (Comp), *Cartografías Argentinas. Políticas Indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Antropofagia, Buenos Aires, (pp. 11-43).
- Connell, R. (1997). *Escuela y Justicia Social*. Madrid. Morata.
- Da Silva, T. T.(1998). Cultura y curriculum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Curriculum*, Vol. 1, Núm. 1.
- Da Silva, T. T.(1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte.
- De Alba, A.(1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- De la Fuente, A. y Reid Andrews, G. (2018) Los estudios afrolatinoamericanos. Un nuevo Campo. En *Estudios Afrolatinoamericanos. Una Introducción*. Clacso ; Massachusets : Afro Latin American Research Institute. Harvard University. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206023201/EstudiosAfro_ES.pdf
- Fernandez Bravo, N. (2014) El regreso del cabecita negra. Ruralidad, desplazamiento y reemergencia identitaria entre los santiagueños "afro". En *XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario*. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-081/48>
- Frigerio A. (2008) De la desaparición de los negros a la reaparición de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, las clasificaciones raciales y de su estudio en Argentina. En *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. CLACSO, CEA-UNC. Córdoba. Buenos Aires. Disponible en: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100823031819/08frig.pdf>
- Frigerio, A. y Lamborghini, E. (2011). Los afroargentinos: formas de comunalización, creación de identidades colectivas y resistencia cultural y política. En *PNUD Aportes para el desarrollo humano en Argentina / 2011: Afrodescendientes y africanos en Argentina*. 1a ed. - Buenos Aires. Vol.5, pp.5-51. Disponible en: http://www.aladaa.com.ar/Publicaciones/PNUD_Afro_Argentina.pdf
- Geler, L; Egido, A.; Recalt, R y Yannone, C.(2018) Mujeres afroargentinas y el proyecto Certificar nuestra existencia. Una experiencia de trabajo multidisciplinar en Ciudad Evita (Gran Buenos Aires). *Población & Sociedad*. Vol 25(2) pp.28-54 Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/pys/article/view/3017>

- Giovedi, V. (2013). Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações. *Revista Teias*. Vol. 14. n. 33. pp. 121-137 Dossiê Especial
- Gomes, N.L. (2011). O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*. Vol. 10 n.18
- Gomes, N. L. (2012a). Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc., Campinas*, Vol.33, n.120, pp.727-744. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>
- Gomes, N.L..(2012b). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Universidade Federal de Minas Gerais. *Curriculum sem Fronteiras*, Vol.12, nº1, pp 98-109. Disponible en: http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf
- Guzmán, F. (2016). “María Remedios del Valle. “La Capitana”, “Madre de la Patria” y “Niña de Ayohuma”. Historiografía, memoria y representaciones en torno a esta figura singular”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45702>
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso. Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Leite, I. B. (2000) Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*. vol. 4 (2), pp. 333-354. Disponible en: <https://journals.openedition.org/etnografica/2769>
- Ocoró Loango, A. (2016). La negritud más allá del color: usos, significados y apropiaciones de la categoría afrodescendiente en la Argentina. *Norus*. Vol. 4 nº 5, pp. 182-197. Disponible en: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/NORUS/article/view/8428>.
- Ouviña, H. (2012). Estado y colonialidad en América latina. Hacia una refundación de la teoría política desde una perspectiva plurinacional. En *Revista Voces en el Fenix*. Año 3 Nº18, pp. 26-33. Facultad de Ciencias Económicas (UBA), Buenos Aires. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1RsosMPQzi9y7HiPySIZNnXrHhNKUZ7Je/view>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Colección antologías. Originalmente en Festschrift for Immanuel Wallerstein, Journal of World-Systems Research, Special Issue. Giovanni Arrighi and Walter Goldfrank, eds. Colorado, USA. Vol. VI, No. 2, Fall/Winter 2000,

pp. 342-388. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.

Sánchez, J. A.; Caicedo, K. V. (2018). Las propuestas políticas del decenio internacional afrodescendiente. Cartografías del Sur n°18. Disponible en: <https://cartografiasdelsur.undav.edu.ar/index.php/CdS/article/view/121/119>

Santos, B.d.S. (2010) *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad y Programa Democracia y Transformación Global. Lima. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Refundacion%20del%20Estado_Lima2010.pdf

Santos, B. d. S. (2018a) Introducción a las epistemologías del sur, en *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Vol I. Buenos Aires: CLACSO

Santos, B. d. S. (2018b), “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a las ecologías de los saberes”, en *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Vol I. Buenos Aires: CLACSO.

Sartori, G. (1994), La comparación y método comparativo, en: Sartori, G. y Morlino, L. *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid, Alianza Editorial.

Segato, R (2002) Identidades políticas/Alteridades históricas una crítica a las certezas del pluralismo global. *Runa: archivo para las ciencias del hombre* Vol. 23 n°1, pp. 239-275. Disponible en: <http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2253/1304-2700-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tilly, C. (1984) *Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes*. España Alianza

Twaithes Rey, M. (2012). El Estado en América Latina: continuidades y rupturas. Santiago de Chile: Editorial Arcis. Clacso. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gr/20121127121700/ElEstadoenAmericaLatina.pdf>

Wade, P. (2017). Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje. *Tabula Rasa*. No. 27. pp.23-44. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero27/estudios-afrodescendientes-en-latinoamerica-racismo-y-mestizaje/>

IBGE divulga resultados de estudo sobre cor ou raça. (2011). En *Agência IBGE Notícias*. Actualizado 22/07/2011. Disponible en: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013->

agencia-de-noticias/releases/14057-asi-ibge-divulga-resultados-deestudo-sobre-cor-ou-raca

Normativa curricular - Argentina

Constitución Nacional de la República Argentina (1994). Disponible en: <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Nivel Secundario (2011) correspondientes a Ciencias Sociales, Formación ética y ciudadana, educación artística, Filosofía y Lengua y Literatura. Disponibles en: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>

CFE N°142/11 Marcos Nacionales de Referencia correspondientes a Arte, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y administración, Comunicación, Educación Física y Lenguas, 31 de agosto de 2011. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15198>

CFE N° 156/11 Marcos Nacionales de Referencia correspondiente a Turismo, 13 de octubre de 2011. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15214.pdf>

CFE N°268/15 Marcos Nacionales de Referencia correspondiente a Literatura, Matemática, Física y Educación, 30 de septiembre de 2015. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_268-15.pdf

Ley Día Nacional de Afroargentinx y cultura afro 26.852 (2013). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/210000-214999/214825/norma.htm>

Normativa curricular - Brasil

Constitución de la República Federativa de Brasil (1988). Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Ley de obligatoriedad de la enseñanza de historia y cultura afro-brasilera N° 10639 (2003). Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

Directrices Curriculares Nacionales para el nivel medio (2012). Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Directrices Curriculares Nacionales para la enseñanza de la Educación Escolar Quilombola (2012). Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/index.php?>

option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

Directrices Curriculares Nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y cultura afro-brasilera y africana (2004). Disponible en: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

Plan Nacional de Educación (2014) Disponible en: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

Base Nacional Común Curricular (2018). Disponible en: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

Decreto N° 4.887 (2003). Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm

Notas

- [1] Este artículo forma parte de la tesis para optar por el título de Magíster en Estudios Sociales de Latinoamérica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, aprobada en marzo 2022. La directora de la tesis fue la Mg. Cristina Ruiz. La tesis completa puede visualizarse en <https://www.teseopress.com/colonialidadcurricular/>.
- [2] Como excepción se incluye la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que fue homologada para la etapa de la Enseñanza Secundaria el 14 de diciembre de 2018 culminando el proceso que incluyó todos los niveles obligatorios de la educación básica. A pesar de no haber tenido impacto en el período de análisis en términos de implementación, ya que su promulgación fue posterior, da cuenta de los sentidos que se estaban construyendo en relación al curriculum, la diversidad y en particular en relación a las presencias y ausencias afrodescendientes y africanas.
- [3] La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) forma parte de la familia internacional de Clasificaciones Económicas y Sociales de las Naciones Unidas, las cuales son empleadas a nivel mundial en la elaboración de estadísticas con el objetivo de acopiar y analizar datos comparables a nivel internacional de manera consistente. Dentro de estas, la CINE 3, o educación “secundaria alta”, comienza después de 8 a 11 años de educación a partir del inicio del nivel CINE 1. La edad típica de ingreso de estos estudiantes fluctúa entre los 14 y 16 años.
- [4] Argentina estableció la obligatoriedad del tramo final de la escuela secundaria en 2006 y en 2014 la extendió hasta la sala de 4 años del nivel inicial y Brasil hizo lo propio en 2009 y en 2013, respectivamente.
- [5] En relación a María Remedios del Valle, Guzmán (2016) analiza su historiografía, su memoria y las representaciones en torno a esta mujer

negra y concluye que su reconocimiento reivindica también el papel desempeñado por todas/os las/los afrodescendientes dentro de la historia patriótica nacional argentina y que están vinculadas a los procesos de invisibilización y revisibilización de los descendientes de africanos en la historia nacional.

- [6] Los quilombos son considerados comunidades y pueblos tradicionales porque son grupos culturalmente diferenciados y que se reconocen como tales, poseedores de formas propias de organización social, utilizan conocimientos, innovaciones y prácticas generados y transmitidos por la tradición y son ocupantes y usuarios de territorios y recursos naturales como condición de su reproducción cultural, social, religiosa, ancestral y económica.
- [7] Para ampliar sobre la relación entre curriculum y epistemologías del sur y el curriculum como espacio de restitución ver Mendez Karlovich, M. (2020) Curriculum y colonialidad: Repensando el curriculum desde las Epistemologías del Sur https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12849/pr.12849.pdf