

Representaciones de las africanidades, las historias y culturas africanas en los currículos de Historia en Uruguay.

Fernández Ramírez, Martín.

Cita:

Fernández Ramírez, Martín (2017). *Representaciones de las africanidades, las historias y culturas africanas en los currículos de Historia en Uruguay. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-019/169>

REPRESENTACIONES DE LAS AFRICANIDADES, LAS HISTORIAS Y CULTURAS AFRICANAS EN LOS CURRÍCULOS DE HISTORIA EN URUGUAY

Martín Fernández Ramírez

Universidad Federal de Rio Grande del Sur-Porto Alegre-Brasil (UFRGS)

PARA PUBLICAR EN ACTAS

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las representaciones de las historias y culturas africanas en los currículos de historia en Uruguay. A través de un abordaje metodológico que se constituye como una investigación bibliográfica y teórica y con un recorte espacial que abarca Uruguay. Analizando para tales fines, la importancia que los conceptos de *Diáspora*, *Hibridismo* y *Transnacional* tienen para comprender la interacción, la integración y la interculturalidad entre los diferentes grupos que conforman una sociedad racializada (en este caso Uruguay). Se parte de un abordaje teórico que entiende las africanidades e historias y las culturas africanas desde una perspectiva *transnacional* (carácter no nacionalista). Se establece el foco central de análisis en la/s representación/es, el reconocimiento y la valorización que la institución escolar, a través de los currículos de historia, debe instituir respecto a las africanidades. Entendiendo a estas como parte del patrimonio y formadoras de memorias/s e identidad/es. Concluyendo, primariamente, según el levantamiento bibliográfico y documental, que dichos currículos establecidos continúan “colonizados”, siendo la descolonización de los mismos, a través de un giro epistemológico, condiciones imprescindibles para el reconocimiento y la valorización. Posicionándose teóricamente este abordaje en la perspectiva teórica de la Historia Cultural y la Teoría Pos-Colonial.

Palabras Claves: Raza; Diáspora Africana; Hibridismo; Currículo; Representación; Memoria.

INTRODUCCIÓN

“*El sur también existe*”¹. (Mario Benedetti).

La lucha por la *re-existencia*², la resistencia, la valorización y el *reconocimiento*³ de las diferencias y la diversidad cultural en la institución escolar, desde el contexto *americano*⁴ en el siglo XXI, debe ser pacífica pero no pasiva. De esta forma los currículos establecidos y practicados basados en una educación para las relaciones étnico-raciales deben pretender la equidad⁵ (como es definido en el artículo 5º, inciso III, 3º e 4º de la Resolución CNE/CEB, 07/2010, 2010, p. 8), la interacción y la integración social en sociedades racializadas, como lo es Uruguay. Y en tal sentido deben ser descolonizados.

Este artículo parte de la problematización inicial a respecto de qué y cómo reconocer, valorizar y representar, en la institución escolar, las africanidades y las culturas e historias africanas. En el intuito de que los currículos de fato representen un conocimiento descolonizado que aborde las *afro-epistemologías*. En esta dirección se establecen los principales objetivos del presente trabajo.

Pudiéndose afirmar que Uruguay, en contraposición a lo que parte de la historiografía nacional y regional ha intentado establecer, se constituye como una sociedad *poli - étnica*⁶. La diversidad étnica y racial es una característica propia de Uruguay. En esta pluralidad étnica y cultural es posible identificar una amplia diversidad de representaciones de africanidades, las cuales según la bibliografía y el referencial teórico adoptado en este artículo, se pueden considerar como *transnacionales*. Siendo admisible vincular entonces, manifestaciones culturales, artísticas, técnicas, religiosas, compartidas por los distintos pueblos y etnias africanas de la *diáspora africana*⁷.

¹ Poema del autor uruguayo Mario Benedetti. Disponible In <http://www.poemas.de/el-sur-tambien-existe/>. Acceso en 4 de Abr. de 2017.

² Concepto adoptado de Rodolfo Kusch In “América Profunda”. Ed. Fundación Ross, Argentina, 2000.

³ Concepto adoptado de A. Honnet In “La Lucha por el Reconocimiento”. Ed. Critica, Barcelona, 1997.

⁴ Se utiliza el concepto de “americano” y no de “latino-americano” siguiendo la postura teórica y conceptual de Rodolfo Kusch In “América Profunda”.

⁵ La equidad es definida como el tratamiento diferenciado del que se presenta como desigual en el punto de partida, con vistas a obtener desarrollos y aprendizaje equiparables, asegurando a todos la igualdad de derecho a la educación (LINO GOMES, 2002).

⁶ Se adopta este concepto de F. Barth y será desarrollado más adelante.

⁷ GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**. Editora 34, Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Brasil, Rio de Janeiro, 2001. “[...] sob a ideia-chave da diáspora, nós poderemos ver não a ‘raça’, e sem formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem”. Esta Idea de Diáspora conduce

Siguiendo los objetivos propuestos, el estudio se centrará en la representación de las historias y las culturas africanas establecidas en los currículos de historia.

CURRÍCULO, CONOCIMIENTO Y AFRO-EPISTEMOLOGÍA: INTENCIONES DE VERDAD QUE SE TRANSFORMAN EN ZONAS DE CONFLICTO

Nos pasa como en la danza de las trenzas navideñas en la Quebrada, se continúa trenzando y destrenzando lo que está depositado en el corpus. Pero puede ocurrir lo peor: aceptar el conocimiento como pensamiento y no como reiteración, entonces, los pies se nos entreveran porque hemos perdido el ritmo del conjunto. Está por medio el que nuestra danza no sea la adecuada. El problema no está en haber trenzado todas las cintas, sino en que lo que se dio en llamar conocimiento no es el corpus real. Hay que destrenzar las cintas, para trenzarlas de acuerdo con un corpus realmente propio y que no se molesten los danzantes. El estado actual de la cuestión se reduce a la danza propia, o sea, a cometer el ridículo de dar pasos inadecuados. Y en esto va la responsabilidad del pensador (C. Cullen apud R. Kusch, IV: 24).

Al decir de Laville (2011) los currículos son discursos que se transforman en zonas de disputas, conflictos, *guerras de trincheras*; donde están representados distintos intereses de diferentes grupos. Como todos los discursos, y siguiendo a Foucault (1992), están enmarañados en relaciones de poder y por lo tanto generan disputas y confrontaciones.

Como fue establecido en el inicio de la introducción, los currículos basados en una educación étnico-racial en las instituciones educativas deben pretender la equidad, la interacción y la integración social en sociedades racializadas, como es el caso de Uruguay. Para esto es necesario que dichos currículos sean de fato descolonizados, pudiéndose afirmar que, y haciendo un juego de palabras con la epígrafe inicial, tal vez un primer paso sea “atrevernos a dar pasos inadecuados” para alcanzar de hecho una *afro-epistemología* a través de una *ruptura epistemológica*⁸ (M. de Certau, 1975). *Afro-epistemología* entendida como,

a no privilegiar el Estado-Nación Moderno y su orden Nacional en detrimento de los poderes sub-nacionales y supra-nacionales.

⁸ Michel de Certau, siguiendo a Bachelard (1969), afirma a través de este concepto que el conocimiento científico, en este caso la construcción historiográfica, nace en contraposición y a través de “rupturas” en relación a las experiencias naturales e inmediatas. Conocimiento este que es entendido como un “error”, pero que ocupa un lugar preeminente en la historia de la verdad ya que la ratificación del error marcará el punto de partida decisivo de las ciencias. Con lo cual es posible afirmar que el conocimiento científico nace y se produce a través de las ratificaciones de los “errores” de los conocimientos previos, anteriores. Pudiendo servir esto como herramienta para una nueva construcción de los conocimientos historiográficos que intente entender los saberes no “occidentales” como conocimiento científico (De Certau, p. 38, 1975) En ese sentido abordar la afro-epistemología.

(...) una ruptura con el conocimiento estructurado sobre los afrodescendientes, en tanto existe un enfoque epistemológico occidental que se autodenomina como universal (...) la principal consecuencia de esto ha sido el desconocimiento de los afrodescendientes sobre sí mismos, lo cual implica ignorar su propia conexión con las fuentes étnicas afro-saharianas. Desde esta perspectiva se entiende necesaria la creación de un mecanismo original que, al mismo tiempo que contribuya a desaprender lo alienantemente aprendido, otorgue las herramientas que permitan producir el conocimiento desde adentro (VALERO, 2015, p. 532).

El conocimiento referido aquí es el conocimiento establecido en los currículos de historia del ciclo básico de la educación secundaria en Uruguay. Que como se abordará, es una reconstrucción-representación, que es en sí misma histórica, está enmarcada dentro de una *institución histórica* (Chartier, 2009) y se construye desde el tiempo presente. Además de representar discursos y narrativas que envuelven relaciones de poder y disputa.

Aunque dicho conocimiento venga sufriendo transformaciones (revoluciones) en los últimos años, principalmente en las últimas dos décadas⁹, continúa siendo un conocimiento euro-céntrico que se posiciona jerárquicamente en relación a otros tipos de conocimientos y saberes como, por ejemplo, el *senso cumum* (Apple, De Sousa Santos; 1999, 2008). Siendo necesario, “dar pasos inadecuados”, dar pasos en dirección al reconocimiento y representación de una *afro-epistemología* en los currículos, para generar un nuevo *senso comum* de fato, crítico. Siguiendo lo establecido por Apple en relación a que,

El suceso de las políticas del currículo exige la construcción consciente de alianzas entre el sistema escolar y las comunidades a las que él sirve. En ningún caso el impulso de estas políticas de currículo es generado desde arriba, al contrario, movimientos de base de los grupos de profesores, de la comunidad de activistas sociales y tantos otros, producen la fuerza para el cambio (APPLE, 1999, p. 65).

Vinculado al concepto de conocimiento (en este caso, el establecido en los currículos) está la idea de verdad. Conocimiento, verdad y poder, en el mundo considerado *occidental*¹⁰ y euro-céntrico (desde Platón hasta Foucault), no pueden dissociarse, así lo ha entendido la historia de la filosofía y de la ciencia.

En este sentido, desde Foucault (1990)¹¹, por verdad debe entenderse un conjunto de procedimientos reglamentados por la ley, la producción, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está vinculada a los sistemas de

⁹ Se adopta lo establecido por Bonaventura de Sousa Santos In **Um Discurso sobre a Ciência**. Ed. Cortez. Brasil. 2008.

¹⁰ Dicho concepto puede ser cuestionado teóricamente y establecido como concepto euro-céntrico. Pero no es objeto de discusión del presente artículo.

¹¹ FOUCAULT, Michel. **Arqueología del saber**. Ed: Plaza. México. 1999. Pág. 182.

poder que la producen y la mantienen; y a los efectos de poder que la inducen y la acompañan.

Esta concepción del conocimiento está vinculada necesariamente a la verdad, con la imperiosidad de que ese conocimiento pueda ser controlado racionalmente por la ciencia y la filosofía de matriz *occidental*. En tal sentido y teniendo en consideración la epígrafe inicial, si se continúa creyendo en que los únicos conocimientos que deben contener los currículos son los que la filosofía y la ciencia *occidental* y euro-céntrica ha establecido, se continuará con un currículo colonizado.

Esa relación entre conocimiento y verdad está intrínsecamente asociada a una dimensión epistemológica y metodológica, es decir, con la pretensión de verdad implícita en los conocimientos curriculares. Si se pretende entender las historias y culturas africanas en Uruguay y en América, desde una perspectiva *transnacional* que aborde dichas manifestaciones como un proceso de *hibridación* producido como consecuencia y en la *Díaspóra Africana*; se debe pensar en representaciones de verdades más allá de la racionalidad moderna y euro-céntrica. O tal vez se deba pensar en las no racionalidades. En este sentido, los siguientes apartados intentaran abordar la cuestión epistemológica de la representación y apropiación de los conocimientos curriculares.

LA “CUESTIÓN NACIONAL” Y LA “CUESTIÓN RACIAL” EN URUGUAY

En el intuito de analizar las historias y las culturas africanas a través de los currículos de historia y su enseñanza, resulta imprescindible comenzar dicho abordaje referenciando la *cuestión nacional* (Caetano, 1990). En el entendido de que desde la modernidad *occidental* las identidades culturales no pueden disociarse de las identidades nacionales para su estudio y representación. Dichas identidades nacionales son una comunidad imaginada y las consideradas culturas nacionales representan un discurso, una narrativa que construye significados. Por lo tanto, las mismas son una invención que trae implícito el/los mito/s nacional/es. De esta forma la cultura nacional genera identidades, identificaciones y un sistema de representaciones. Estando aquí el foco central de análisis del presente estudio, es decir, cómo ese sistema de representaciones es enseñado en la institución escolar, específicamente a través de la disciplina historia. Adquiriendo suma relevancia el análisis a respecto de la historia de la enseñanza de la historia en Uruguay, ya que la misma se

constituyó, y en cierta medida se constituye, como un elemento esencial en la construcción de ese imaginario colectivo que representa el sentimiento nacional.

La Nación uruguaya: entre la construcción de la/s identidad/es nacional/es y la viabilidad de la/s misma/s.

Como fue presentado anteriormente, las identidades culturales nacionales son, por un lado, una invención (Hobsbawm y Ranger, 2002); por otro, solamente pueden ser unificadas a través del ejercicio del poder cultural (Hall, 2006). En autor se refiere a que en la contemporaneidad no es posible hacer referencia a una única identidad cultural en los sujetos, de lo contrario, persisten múltiples identidades. La siguiente cita del historiador y politólogo G. Caetano (1990), aborda esta cuestión en lo concerniente a Uruguay,

Al debatir sobre la nación los uruguayos discuten tradicionalmente sobre muchas otras cosas. La conciencia nacional parece constituirse para nosotros en una identidad que envuelve otras identidades, lo que tal vez explique, entre otras cosas, la persistente sacralización que todavía hoy rodea al tema (CAETANO, 1990, p. 1).

Teniendo en consideración esta referencia, es posible afirmar que la construcción de la Nación es una cuestión del imaginario colectivo, por lo tanto de *conciencia*, conciencia nacional. Esa conciencia nacional en Uruguay está atravesada por el factor *integración*¹², vinculado al mismo tiempo al origen del país, a la categoría étnico-racial, así como también a la organización territorial.

Tal vez lo que más caracterice la identidad nacional en Uruguay y logre agrupar a las diversas visiones e interpretaciones sea su carácter prospectivo (Caetano, 1990). Es así que el debate político a respecto del origen del país estuvo marcado por dos grandes corrientes en la segunda mitad del siglo XIX, cuando el país ingresaba en el proceso de modernización capitalista, y por consiguiente, necesitaba de la *invención* de la Nación.

Esas dos corrientes, en términos generales, establecían, por un lado, el nacimiento del país ya en 1825¹³; por otro, la injerencia británica en la “construcción” del Estado Oriental¹⁴. Estas corrientes, que establecían el foco central de análisis en la importancia del origen y en

¹² Según el relevamiento bibliográfico realizado para este artículo, el factor integración se vincula con la discusión de la viabilidad del país como Nación independiente y su posible integración a otros países, principalmente Brasil.

¹³ Tras el acontecimiento denominado como “La cruzada libertadora”.

¹⁴ Hace referencia a la teoría del “Estado Tapón”, es decir, la creación del Estado bajo influencia británica o como resultado de su intervención. Inglaterra tenía grandes intereses marítimos comerciales, los cuales no eran acordes con la situación de guerra generada en la Provincia Oriental a causa de los intereses que tenían (por el territorio, pero principalmente por el puerto de Montevideo) tanto Brasil como Bs.As.

el pasado del país, continuaron teniendo gran relevancia a lo largo del siglo XX y en cierta medida se mantienen hasta el presente. Aunque en algunos periodos, como el denominado historiográficamente como *Batllismo*¹⁵, fueron discutidas en el sentido de no dar tanta relevancia al origen y sí al presente y al futuro del país.

Lo peculiar de la diferenciación de estas dos corrientes radica en la vinculación política partidaria. Pudiéndose afirmar aquí, siguiendo a Caetano (1990) que esta es una característica distintiva y única de la construcción de la Nación y del sentimiento nacional entre los países de América del Sur. Es decir, la construcción de la Nación en Uruguay, a diferencia del resto de los países, está fuertemente arraigada a los partidos políticos tradicionales, o sea, es una construcción nacional política-partidaria. En definitiva, esa dicotomía es atravesada por la discusión *civilización-barbarie*. Pudiéndose identificar también esta diferenciación entre los partidos de izquierda, por lo menos a partir de mediados del siglo XX¹⁶.

Sin embargo, aunque estas dos corrientes han marcado la historia del país en lo que respecta a la construcción de la nacionalidad, la visión *cosmopolita* vinculada al partido *colorado*, más específicamente al *batllismo*, se ha posicionado como la dominante en el imaginario colectivo a lo largo del siglo XX.

Siguiendo esta lógica, se puede afirmar, que la matriz *político-céntrica* y el *afuera* constituyen los elementos centrales de la construcción de la nacionalidad en Uruguay. El *afuera* tiene una potencialidad relevante como clave en la construcción de la identidad nacional, lo que contribuye a reafirmar, por un lado, esa idea-mito de *país europeo en América*. Por otro, la extinción del origen del país y el apagamiento de la pluralidad étnica y racial del mismo. Siendo que esa identidad nacional es *cosmopolita*, entendiendo lo *cosmopolita* apenas como lo europeo, posibilitando esto, la discusión a respecto de la viabilidad del país (cuestión sobre la cual se vincula la idea integracionista).

¹⁵ Período de la historia de Uruguay que comprende las tres primeras décadas del siglo XX, en el cual José Batlle y Ordóñez fue presidente de la República en dos oportunidades. Este periodo es caracterizado, entre otras cosas, por haber tenido un aluvión migratorio muy grande como consecuencia de la Primera Guerra Mundial (migrantes europeos principalmente) y una serie de reformas sociales, laborales, económicas y educativas que marcaron al país hasta el presente.

¹⁶ Dicotomía entre las ideas de “izquierda nacional” o “socialismo nacional” y la matriz exógena de la izquierda.

AFRICANIDADES, HISTORIAS Y CULTURAS AFRICANAS

Resulta menesteroso dejar nítidamente establecido aquí dos aspectos. Primeramente, la relevancia de establecer el foco de atención en las africanidades, las historias y culturas africanas. Entendiendo a estas últimas no solo como las representaciones del continente africano propiamente, sino también la/s África/s más contigua/s al continente americano, la/s África/s más próxima/s. Pudiendo servir como fundamentación de lo que aquí se está estableciendo, los conceptos de *africanidad*¹⁷ (GonÇalves, 2003) y de *traducción cultural* (Hall, 2003) como se explicitará. Así como la proximidad política que, desde el proceso de descolonización del continente africano, han tenido algunos países americanos con dicho continente. Siendo nítido lo establecido por Macedo (2003) al afirmar que,

(...) conscientes da profunda relação entre cultura e história, a geração de intelectuais africanos contemporâneos do período da descolonização dedicou-se a repensar e reescrever a história de seu continente. Inspirados no ideário do pan-africanismo e da negritude, esses intelectuais refutaram o pensamento eurocêntrico que inferiorizava a África e procuraram inverter a posição de subordinação, colocando-a no centro do discurso histórico (MACEDO, 2013, p. 175).

La cita permite mencionar un segundo aspecto, que está en consonancia con lo anterior, la importancia de centrar el foco de análisis no solo en las historias, sino también en las manifestaciones culturales. Nuevamente el concepto de *africanidad* sirve para fundamentar esto. En ambos casos, el conector “y” asume gran relevancia epistemológica.

Historias Africanas: Representación y Apropiación.

Los conceptos de *representación* (Chartier, 2009) y *apropiación* (De Certau, 1975) son adoptados de la corriente historiográfica de la Historia Cultural. Los mismos pueden relacionarse a la construcción del conocimiento historiográfico, a la narración historiográfica, por ende, refieren a la narrativa discursiva de dicha construcción. Asociándose a las prácticas de escrituras y de lectura, que son diferentes, no son correlativas, pero no pueden disociarse en sociedades alfabetizadas donde la escuela se ha convertido (desde fines del siglo XIX) en

¹⁷ Se entiende por africanidades: “[...] as raízes da cultura brasileira que tem origem africana; o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas. As marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte de seu dia a dia” (GONCALVES E SILVA, 2003). Hay argumentos que permiten aplicar la misma definición para las africanidades uruguayas. Por su parte, Lino Gomes, afirma que cuando se habla de africanidades, “[...] trata-se de compreender que há uma lógica gerada no bojo duma africanidade recriada no Brasil, a qual impregna a vida de todos, negros e brancos”. (LINO GOMES, 2006, p. 37). Entendiendo a las africanidades no solo como los aspectos culturales de origen africano (aportes culturales, artísticos, religiosos, técnicos, científicos), sino también todo lo que está implícito en la sociedad en su conjunto, que tiene dicho origen. Y que en la mayoría de los casos no se conoce y por lo tanto no se reconoce ni valoriza.

la principal institución alfabetizadora. Ya que la lectura es siempre apropiación, invención y producción de significados (Chartier, 2009). Así como toda producción puede asociarse a la práctica de escritura y todo consumo a la práctica de lectura, al decir de De Certeau (1979).

Ahora bien, como fue explicitado, el conocimiento analizado aquí no es el historiográfico propiamente dicho sino el conocimiento establecido en los currículos. Sin embargo, lo primero que se debe preguntar es: ¿a qué se hace referencia cuando se habla de historias y culturas africanas? Para intentar abordar luego la problematización a respecto de qué significa enseñar las historias y culturas africanas, qué enseñar (contenidos, conocimientos) y cómo.

En tal sentido, la Historia (en este caso la africana) es una reconstrucción narrativa, que al igual que la memoria¹⁸, por un lado, siempre refiere al tiempo pasado aunque reconstruyéndose desde el tiempo presente y en un contexto determinado. Por otro, está inmersa en un determinado colectivo, entendiéndose aquí la *institución histórica* (Chartier, 2009). Además de constituirse como una zona de disputa, en el cual están envueltos diferentes poderes e intereses de los diferentes grupos que integran la sociedad (Laville, 2011; Apple, 1999).

Por lo tanto, un primer intento de respuesta apunta a que las historias africanas y su enseñanza en la educación secundaria son una representación (conocimiento establecido en los currículos y practica-acción de los/as profesores/as). Así como también se constituyen como una apropiación desde un momento y un tiempo determinado, con experiencias y memorias prescritas.

Estos conocimientos son *discursos*, los cuales, desde la perspectiva argumentada por Foucault (1992, p. 11), se constituyen como mecanismos de poder y de imposición ideológica¹⁹. En palabras del autor, “(...) históricamente se producen efectos de verdad en el interior de discursos que no son en sí mismos ni verdaderos ni falsos” (FOUCAULT, 1980, p. 182). Nuevamente aquí la relevancia de la relación representación-apropiación, practica de lectura y de escritura.

¹⁸ Según Halbwachs (2004) la memoria es una reconstrucción que tiene implícita la noción de tiempo. En relación al binomio memoria individual y memoria colectiva, según el autor, la memoria individual existe, pero no escapa a la trama sincrónica de la existencia social actual, presente. Es decir, la memoria individual se reconstruye en la memoria colectiva a través de las múltiples “interferencias colectivas” que corresponden a la vida de los grupos.

¹⁹ En este sentido es nítido lo afirmado por el autor, “(...) en toda sociedad la producción de discurso está controlada, seleccionada y re-distribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (FOUCAULT, 1992, p. 11).

De la misma forma, Foucault, en relación a la *adecuación social del discurso*, establece que, “(...) todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar a la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implica” (FOUCAULT, 1992, p. 49).

Para hacer posible esa modificación, transformación y transgresión de la *adecuación*, se torna imperioso lo afirmado en las Directrices (de la ley 10.639/2003) Curriculares Nacionales de Brasil, al afirmar que una de las finalidades primordiales que debe presentar una educación anti-racista es hacer, “(...) emerger los dolores y miedos que se han generado. Siendo preciso entender que el suceso de unos tiene el precio de la marginalización y la desigualdad impuesta a los otros” (BRASIL. 2004, p. 5)²⁰.

Dolores y miedos que se deben entender en una lógica no nacional. A partir de la perspectiva *transnacional e intercultural*, y teniendo presente la idea de *diáspora* definida por Gilroy (2001, p. 25), se torna necesario pensar en llave *transnacional* las manifestaciones culturales. Estos conceptos necesitan ser explicitados con mayor ahínco, lo cual será detallado a continuación.

Por último, Michel de Certeau (1975, p. 38), citando a Bachellard (1969), refiere sobre las *rupturas epistemológicas* en la construcción del conocimiento historiográfico y en eso va, al decir de Hebrard (2000), la *praxis social* de la historia. Es decir, el sentido ético de la construcción y representación del conocimiento historiográfico, curricular y los saberes docentes materializados en su práctica-acción. *Praxis social* y *rupturas epistemológicas* imprescindibles para un giro epistemológico que aborde las *afro-epistemologías*. Condición imprescindible para la descolonización del conocimiento historiográfico, curricular y los saberes docentes.

Culturas Africanas: Diáspora Africana, Hibridismo y Manifestaciones Culturales Transnacionales

Adoptase aquí la perspectiva teórica que entiende las manifestaciones culturales africanas en la lógica del *hibridismo* cultural producido en la *diáspora africana*. Conceptos

²⁰Teniendo en consideración esta cita, es necesario esclarecer que ese “emerger de los dolores y miedos” no puede ser entendido como la re significación de un resentimiento étnico-racial. Es necesario adoptar una noción no negativa del concepto. El resentimiento entendido como el conocimiento y concientización del pasado para la reivindicación, valorización y el reconocimiento de la cultura afro descendiente. Siendo esto un elemento esencial en la lucha contra el blanqueamiento cultural de la sociedad.

que están imbricados en la teórica pos-colonial. Concepción que es nítidamente definida por una de sus más relevantes representantes, L. Gandhi (1998) al establecer que,

In the main, the intellectual history of postcolonial theory is marked by a dialectic between Marxism, on the one hand, and poststructuralism/postmodernism, on the other. So, too, this theoretical contestation informs the academic content of postcolonial analysis, manifesting itself in an ongoing debate between the competing claims of nationalism and internationalism, strategic essentialism and hybridity, solidarity and dispersal, the politics of structure/totality and the politics of the fragment (GANDHI, 1998, p. 1).

La autora enfatiza en la dialéctica entre el marxismo y los estudios pos-estructurales y pos-modernos para entender la base de los estudios pos-coloniales. Estudios que se posicionan epistemológicamente desde un lugar diferente a los estudios pos-modernos, ya que estos, si bien constituyen una crítica a las propias estructuras racionales occidentales, continúan construyéndose a través de una óptica euro-céntrica.

Es importante remarcar que una de las principales características de esta teoría es, por un lado, la crítica radical a los considerados *clásicos* de las ciencias sociales y a las teorías clásicas propiamente. Por otro lado, la idea de que las sociedades alternativas existen, *re-existen*, son posibles y que ellas deben (y pueden) hablar por sí mismas, siendo que es viable la *transgresión*. Ya que considerase aquí, teniendo en cuenta el referencial teórico adoptado, que los currículos y los diversos discursos-narrativas no son estáticos ni absolutos. Como se afirmará, si bien hay argumentos para afirmar que el conocimiento establecido en los mismos es colonizado y euro-céntrico, esto no significa que no existan intersticios que posibiliten esa *transgresión*. Transgresión que debe tener como principal propósito la descolonización a través de un giro epistémico que vise las *afro-epistemologías*.

La *transgresión* es entendida en el intuito de abordar las manifestaciones culturales (en este caso las *africanidades*) desde un posicionamiento epistémico no euro-céntrico (*afro-epistemológico*), *decolonial* y *transnacional*. Lo cual mantiene relación con la *cuestión nacional* presentada en el apartado anterior. En tal sentido Hall (2006), haciendo referencia a las culturas nacionales, afirma que,

(...) deberíamos pensar las culturas nacionales ‘unificadas’ solamente a través del ejercicio de diferentes formas de poder cultural y (...) una forma de unificarlas ha sido la de representarlas como la expresión de la cultura subyacente de un único pueblo (HALL, 2006, p. 17).

Es nítido lo afirmado por el autor a respecto de la imposibilidad de unificar las manifestaciones culturales dentro de límites territoriales nacionales, por un lado; y que la

unificación de una cultura nacional es una imposición violenta, por otro. Siendo que a través del concepto de *nuevas etnicidades* (Hall, 1997) el autor afirma que la etnicidad no es algo estático, establecido ni prescrito al sujeto, sino un punto móvil de referencia atravesada por distintos discurso que configuraran la multiplicidad de identidades en el mismo sujeto.

En la misma dirección, Barth (1976), al estudiar las sociedades poli – étnicas y las comunidades y fronteras étnicas, afirma que, “(...) los sistemas sociales poli – étnicos establecen un tipo de sociedad plural integrada en un espacio mercantil, sobre el control de un sistema estatal dominado por uno de los grupos” (BARTH, 1976, p. 197).

Por lo tanto, no es posible pensar las manifestaciones culturales desde una perspectiva nacional. Siendo que, por un lado, la única forma de construir y unificar una cultura nacional es la violencia; y por otro, en términos de Hobsbawm y Ranger (2002), a través de una *invención de la tradición*. En definitiva, a través de mitos que se tornan realidades sociales, como lo es la idea de *país europeo en América*. Invención que es europea, por lo tanto la propia adopción del criterio conceptual *nacional* constituye un sesgo euro-céntrico. Enmarcar las manifestaciones culturales dentro de fronteras nacionales, representa una nítida visión euro-céntrica y colonizadora.

Considerando la *diáspora* como un proceso *transnacional*, para Hall (2003), el concepto de *hibridismo* es el que mejor define el desarrollo y la re-significación de manifestaciones culturales surgidas a partir de esa *diáspora africana*. Para el autor (Hall, 2003), a diferencia de lo establecido por Gilroy (2001), el *hibridismo* es entendido como el encuentro de culturas diferentes que fueron obligadas a interactuar. En esa interacción no hay un desaparecimiento de la matriz cultural de origen; si se quiere, esa interacción es una especie de negociación cultural. Negociación que no es asimétrica sino que expresa claramente la violencia y la jerarquización cultural de uno de los grupos sobre los otros.

En este sentido Hall (2003) entiende el *hibridismo* en la llave de la *diáspora* y de la *traducción cultural*²¹, es decir, cómo las culturas originarias son traducidas en el nuevo espacio. Por lo tanto, existe fusión pero también hay *traducción*. Para el autor entonces, el *hibridismo* es, “(...) un proceso de traducción cultural, agonístico una vez que nunca se completa, pero que permanece en su invisibilidad (HALL, 2003, p. 74)”. Aquí adquiere relevancia lo establecido anteriormente en relación a la importancia de estudiar la cultura de

²¹ Que el autor la define como “(...) el proceso de negociación entre nuevas y antiguas matrices culturales, vivenciado por personas que migraron de su tierra natal. Ellas tienen delante de sí, una cultura que no las asimila y al mismo tiempo no pierden completamente sus identidades originarias. Mas precisan dialogar constantemente con las dos realidades” (HALL, 2006 p. 88 e 89).

africana propiamente dicha. Identificando esta última no solo en el continente africano sino en la/s África/s más contigua en América.

En una perspectiva diferente, Gilroy (2001) entiende el *hibridismo* a través de la idea de *zonas de contacto*. Para el autor el *hibridismo* es entendido como un proceso y una consecuencia inevitable de las interacciones culturales que se dieron, y se dan, a través de los contactos entre realidades sociales, culturales, lingüísticas diferentes. Y que son constituidas por una composición de elementos culturales heterogéneos que conducen a la formación de una nueva síntesis, utilizando la metáfora del *atlántico negro* para referirse a dicha síntesis, a dicho hibridismo cultural.

Siguiendo con lo anterior y teniendo presente el referencial teórico y la bibliografía relevada, es preciso afirmar que la idea de que Uruguay es un *país europeo en América*, se constituye como un mito nacional²². Y por lo tanto, tiene y ha tenido a lo largo de la historia una influencia significativa en la enseñanza de las historias y culturas africanas en las instituciones escolares. En esta dirección, Frega et al (2009), afirman que “(...) estudios genéticos se han contrapuesto con el mito de una población uruguaya “blanca” y han asentado su categorización como sociedad mestiza” (FREGA et al, 2009, p. 383). Afirmando las mismas autoras que es esa misma identidad *nacional* la que no permite que muchas manifestaciones culturales, en este caso africanas, sean entendidas como regionales; con variaciones locales, pero regionales en su conjunto (FREGA et al, 2009).

CONSIDERACIONES FINALES

Sin la intención de dar una respuesta acabada a esta cuestión epistemológica del conocimiento establecido en los currículos, la siguiente cita permite reflexionar a respecto de la pluralidad de representaciones del mundo que van más allá del conocimiento racional, científico y euro-céntrico,

Nunca vi con mayor claridad el radical contraste en que se haya sumido todo lo americano como cuando examiné el curioso mapa del Perú trazado por el cronista Guaman Poma. Tiene la forma de un ovoide, en cuyo centro se dan cuatro parejas de regentes de los cuatro puntos cardinales, con un sol y una luna precediendo el cuadro y una serie de monstruos diseminados en su contorno. Un mapa así es relegado hoy en día sin más como algo “subjetivo” que no tiene nada que ver con el mapa moderno del Perú científicamente delimitado de acuerdo a una realidad. El diseñado por Guaman Poma no concuerda con la realidad, pero encierra toda su

²² Nuevamente es utilizada aquí la idea de *invención de la tradición* de Hobsbawm e Rangel (2002).

herencia indígena incaica y quiérase o no, es “su mapa”, casi diríamos el hábitat real de su comunidad (KUSCH, 1972, p. 265).

Siguiendo la lógica de la cita, queda nítidamente establecida la noción de intención/es de verdad/es implícitas en las representaciones de los conocimientos historiográficos, curriculares y también en los saberes docentes. Ya que, siguiendo el ejemplo, no interesa si condice o no con la representación del Perú, lo que interesa es su narrativa en relación a la representación de una realidad. No se trata de comprobar si es real o no, se trata de representar esa narrativa como la realidad de quien lo representa, en un momento y tiempo determinado. Se trata de representar las memorias y experiencias de esa reconstrucción (en este caso el mapa del Perú).

Además, se puede afirmar que para descolonizar el currículo es imprescindible un giro epistemológico del paradigma del conocimiento (curricular y de los saberes docentes) que vise atender todas las intenciones de verdad, hasta las consideradas, por la ciencia, como irracionales, como esta representación del Perú.

En concordancia con Lino Gomes, se torna necesario,

(...) um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte (...) que compreende que não há hierarquias entre os conhecimentos, saberes e culturas, mas sim uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos (...) (LINO GOMES; 2012, p. 102).

En este sentido, específicamente en lo concerniente al conocimiento y los contenidos establecidos en los currículos, y siguiendo lo establecido por Bonaventura Santos (2008) de que “todo conocimiento es autoconocimiento”, así como la discusión establecida anteriormente entre conocimiento, verdad y poder, es posible preguntarse: ¿los currículos contienen conocimiento, qué conocimiento, para qué, para quien? ¿Desde qué lugar es construido dicho conocimiento?

Es posible un intento de respuesta adoptando la idea de que los currículos son zonas de conflicto, tensión y guerra (de *trincheras* al decir de Laville, 2011), en el cual todos los agentes educativos están involucrados, siendo que,

(...) o plano de fundo das guerras de História precedentes é geralmente tecido por um certo nacionalismo que se baseia numa ideia pré-determinada da identidade coletiva, que deve ser mantida e perpetuada” (LAVILLE, 2011, p. 178).

Nuevamente aquí la *cuestión nacional*, presentada al inicio. Y en eso la escuela, pero principalmente la Historia como disciplina escolar, los saberes docentes y su práctica-acción, tienen gran responsabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. A Política do Senso Comum: porque a Direita está vencendo. IN Apple, Conhecimento Oficial. A educação democrática em uma era Conservadora. Ed. Vozes, Brasil, São Paulo, 1999.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: P. Poutignat, J. Streiff-Fenart. Teorias da Etnicidade, Editora Unesp Fundação, Brasil, São Paulo, 1976.

BEILLEROT, Jacky. Saber y relación con el saber. Ed: Paidós, Buenos Aires, 1998.

BOSI, Eclea. Memória e sociedade. Lembranças de velhos. Editora Schwrtz Ltda, Brasil, São Paulo, 1995.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, 2004.

CAETANO, Gerardo. Notas para una revisión histórica sobre la Cuestión Nacional em Uruguay. CLAEH, Montevideo, Uruguay, 1990.

DE CERTAU, Michel. A Escrita da História. Ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1975.

DE CARTAU, Michel. La Invención de lo cotidiano. Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1979.

DU BOIS, W.E.B. As Almas da Gente Negra, Nova Aguilar S.A, Brasil, Rio de Janeiro, 1999.

FERREIRA, Luis. El Movimiento Negro en Uruguay. 1988-1998. Una versión posible. Avances en Uruguay Post-Durban. Ediciones Étnica-Mundo Afro, Montevideo, 2003.

FOUCAULT, Michel. Arqueología del saber. México: Plaza, 1999.

FOUCAULT, Michel. El orden del discurso, Tusquet editora, Argentina, Bs.As, 1992.

FOUCAULT, Michel. Microfísica del Poder, Las ediciones de la Piqueta, España, Madrid, 1980.

FREGA, Ana; et al. Historia del Uruguay en el siglo XX [1890-2005], Ediciones de la Banda Oriental, Uruguay, Montevideo, 2009.

GANDHI, Leela. Postcolonial Theory. A critical Introduction. Columbia University Press, New York, EE.UU, 1998.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro, Editora 34, Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Brasil, Rio de Janeiro, 2001.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha. Africanidades Brasileiras. Esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos, **Revista do Professor**, Porto Alegre, 19 (76): 26-30 jan./mar. 2003. jan./mar. 2003.

GOMES, Nilma Lino (coordenadora), et al. **Brasil/África: História Cruzada**. (Ensino Fundamental), São Paulo/Belo Horizonte, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.M.A.; SILVÉRIO, V.R. (Org.). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê; Autores Associados, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Minas Gerais, Ed.UFMG, 2012.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Brasil, DP&A editora, 2006.

HALL, Stuart. The local and the global. Globalisation and ethnicity. In: McClintock, Anne/Mufti, Aamir/Shohat, Ella (eds.). Dangerous Liaisons. Gender, Nation and Postcolonial Perspectives. Minneapolis: University of Minnesota, 1997.

HEBRARD, J. Refúgios do Eu: educação, história, escrita autobiográfica. Ed. Mulheres. Brasil.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. La invención de la tradición, editorial Critica, España, Barcelona, 2002.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. Ed. Vértice, Paris, França, 1968.

HONNETH, Axel. La Lucha por El Reconocimiento. Barcelona. Ed. Critica. 1997.

KUSCH, Rodolfo. América Profunda. Argentina, Ed. Fundación Ross, 2000.

MACEDO, José Rivair. História da África. Ed. Contexto, São Paulo, Brasil, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre a ciência. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1990.

SCURO SOMMA, Lucía; et al. Población afro descendiente y desigualdades étnico- raciales en Uruguay. Montevideo, PNUD, 2003.

VALERO, Silvia. Afro-epistemología y sensibilización en las narrativas históricas afrodescendientes Del Siglo XXI. In Identidades políticas en tiempos de afrodescendencia: auto-identificación, ancestralidad, visibilidad y derechos. Ed: Corregidos. Bs. As. 2015. Pag. 532.