

# La presencia de África en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia para el nivel secundario bonaerense<sup>1</sup>

por Juan Francisco Fantino

Universidad Argentina John F. Kennedy y Universidad del Salvador, Argentina.

[jf.fantino@gmail.com](mailto:jf.fantino@gmail.com)

Recibido: 01|04|2013 · Aceptado: 11|06|2013

---

## Resumen

Entendiendo que la construcción de identidad es un proceso relacional, la aproximación al «Otro» —en este caso lo africano— es una forma no sólo de conocimiento de las otras identidades sino, sobre todo, de construcción de la propia identidad. África, junto a las comunidades originarias, ha tenido muy poca presencia en la educación formal argentina. Tampoco fue sumada al proceso de construcción de lo que se denominó: «identidad argentina». En consecuencia, ante las nuevas situaciones producto de la globalización, el siguiente artículo analizará la presencia de las sociedades africanas en los actuales Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

## Palabras clave

Construcción de identidades, multiculturalismo, África, diseños curriculares, nivel secundario.



## The African presence in curriculum design of Social Science and History for the secondary level of Buenos Aires province

## Abstract

Understanding the construction of identity is a relational process, the approach to the «Other» —in this case the African— is a form of knowledge not only of the other identities but, above all, construction of identity. Africa, together with indigenous communities, has had little formal education presence in Argentina. Nor was coupled with the process of building what was called «Argentine identity». Consequently, to new situations brought about by globalization, the following article will discuss the presence of African societies in the current Social Science and History Curriculum Designs of the secondary level of Buenos Aires province.

## Keywords

Construction of identities, multiculturalism, Africa, curricula, secondary level.



*«El hecho histórico y dramático de la esclavitud en el Río de la Plata no ha recibido un tratamiento aún lo suficientemente exhaustivo en relación en la presencia africana en la región, los legados del África o las consecuencias del tráfico de esclavos en las sociedades africanas y americanas».*  
Nelly Arrieta de Blaquier y Aníbal Jozamí (Pineau, 2011:9).

### **Identidad, «los otros», la construcción de identidad nacional a través de la historia escolar**

El siguiente artículo tiene por objeto analizar la presencia de las sociedades del continente africano en los actuales Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires desde la concepción de los procesos de constitución de identidades locales a través del conocimiento—construcción del «Otro».<sup>2</sup> Entendiendo que, de acuerdo a Ezequiel Adamovsky, pensar la identidad: «hoy requiere, como premisas de mínima, aceptar su carácter no sustancial y su naturaleza relacional (...) Esta opción se basa en la idea de identidad como conciencia/conocimiento de sí (...) a través de su 'Otro'» (Adamovsky, 1998: 170–171).

En otras palabras:

*«pensar un individuo construyendo su propia identidad y la de su comunidad, en el momento mismo en el que está, a su vez y por su intermediación, construyendo la identidad de otros individuos en otras comunidades (...) Desde esta idea de identidad como construcción de un conocimiento de sí, importa tanto la historia del otro por el que pasa el rodeo de la conciencia de sí, como la proyección al futuro que la comprensión narrativa de ese otro y de sí nos permite»* (Adamovsky, 1998:182).

La presencia de esos contenidos —y su respectivo análisis— son de suma importancia a los efectos de complejizar los procesos mediante los cuales se constituyen—construyen las identidades locales en los planos individual y colectivo. Entendiendo, de acuerdo a lo establecido por Gimeno Sacristán, la selección de contenidos a enseñar como un proceso político plasmado en los Diseños Curriculares.<sup>3</sup> Siguiendo a Marc Ferro respecto de las maneras en qué las sociedades constituyen su identidad y lugar en el mundo mediante las formas de narrar la(s) historia(s) —desde leyendas de la tradición oral hasta la historia oficial enseñadas en las escuelas— y cómo esas historias son superpuestas. Partiendo, por otro lado, del principio de los usos políticos y consecuentes disputas del pasado en los planos informales y formales de educación (Ferro, 2007), esta investigación se motoriza a través de la pregunta sobre cuál es la importancia de los contenidos vinculados al continente africano y temáticas afines —migraciones forzosas, esclavitud, aportes culturales— en los Diseños Curriculares bonaerenses.

Respecto a los planes formales de educación, encuadrado dentro de las problemáticas en torno a qué tipo de historia se enseña y en función a qué objetivos político—ideológicos, el especialista en psicología cognitiva Mario Carretero detectó cómo en los ámbitos formales de enseñanza del pasado, es decir el aula, existe una nítida distinción entre «la historia escolar» y «la disciplina científica historia». Siguiendo a José Álvarez Junco afirmó:

*«Esta última es un conjunto de saberes sobre la vida pretérita de la humanidad construida a partir del paradigma racionalista ilustrado [...] Lo que se enseña en la escuela, en cambio, bajo el nombre de “historia” es un relato construido dentro del paradigma romántico, en el que domina la dimensión afectiva. Su finalidad es construir una identidad colectiva estable; crear un espacio de pertenencia sólido en el que los futuros ciudadanos se sientan acogidos y reconfortados. Es, por eso, un relato narcisista destinado a suscitar adhesión emocional a lo nuestro (en los últimos dos siglos, a nuestro nación, legitimadora de nuestro Estado —el patrón, por cierto, de la escuela—)» (Carretero, 2007: 11–12).*

Carretero estableció cómo la enseñanza de la historia en la escuela cumple un papel fundamental en la construcción de memoria identitaria de los Estados–nación.<sup>4</sup> En la observación de programas, textos escolares, rituales patrióticos y héroes de cinco países (Argentina, México, Alemania, Estados Unidos y Japón), concluyó en conceptualizarlos como «documentos de identidad» elaborados por los Estados a los efectos de imponer una división entre «nosotros» y los «otros». Sin embargo, la historia en las escuelas debe atender a los objetivos instructivos de carácter racional e ilustrativo, por lo tanto, la tensión (o contradicción) entre la enseñanza de la historia próxima a la historia científica y la historia de carácter identitario de raíces románticas es evidente (Carretero, 2007).

Para el caso argentino, Gonzalo de Amézola conceptualizó esta tensión entre «historia disciplinar» (o científica) e «historia escolar» dentro del término *Esquizohistoria*.<sup>5</sup> A través del estudio de políticas educativas, normativa, diseños curriculares, libros de texto y algunos debates registrados en prensa, de Amézola desarrolló una breve historia sobre cómo se reflejó en las aulas la presentación del pasado impulsado por los historiadores desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el tiempo presente. Un período muy extenso en el que se construyeron tradiciones demasiado rígidas e instalaron una idea de lo qué es la historia.

Sólo a partir de los ochenta, pero sobre todo con la reforma educativa producto de la Ley Federal Educación del 93 se comenzó a modificar esta representación (De Amézola, 2008). En consecuencia, las representaciones construidas dentro de la historia escolar en torno a «los otros» tuvieron una mirada sospechosa y desconfiada —fundamentalmente respecto a las sociedades de los países limítrofes— o de directo silenciamiento. Citando a Luciano de Privitellio, estas miradas de la alteridad forman parte de las concepciones que se construyen respecto a la propia identidad:

*«Esta identidad, que en la segunda mitad del siglo XIX aportó a la conformación del estado–nación, se fue orientando a lo largo del siglo XX en un sentido exclusivista y autoritario a partir de una idea de la nación asociada al estatismo y, luego de los años treinta, al militarismo y la religión católica. A su vez [...] también se fue haciendo particularmente desconfiada hacia lo externo: sí, por momentos, parece evidente que a la Argentina debería corresponderle un indudable destino de grandeza, en otros, la constatación de que este era sólo un horizonte frustrado encontró su más formidable explicación en la acción de extraños/extranjeros opuestos a este destino» (de Privitellio, 1998:129).*

En líneas generales, la enseñanza de la historia fue un elemento fundamental en torno a la generación de un consenso sobre lo qué es ser «argentino», los contenidos se presentaban desde una perspectiva eurocéntrica: historia universal sólo eran los contenidos referidos a Europa (Zoraida Vázquez, 1994:II, 33). Además, estos contenidos estaban articulados para «cumplir

la función de generar consenso, constructora de cierta «identidad nacional», legitimadora de la construcción de la nación por los militares, los estancieros y como parte de la civilización occidental y cristiana» (Ossanna, 1994:94).

Las nociones de identidad nacional se desarrollaron junto a las concepciones de sociedad capitalista y civilización occidental y cristiana, es decir, la nación argentina estaba dentro del conjunto de naciones que componían «el occidente». Además, es necesario sumar el componente autoritario–militar. Para la construcción de este relato, no se tuvo en cuenta (fueron dejadas de lado, silenciadas, ocultadas) a las comunidades originarias, los esclavos africanos, las mujeres, etcétera.

Dicho esto, es necesario establecer porque es necesario conocer África.

### **La necesidad de conocer África**

Aquí se ingresa en las identidades africanas y su aporte en la actual representación sobre la constitución de la identidad latinoamericana y argentina. La presencia africana en el continente americano, en casi su totalidad, fue consecuencia de las migraciones forzosas a los efectos de cubrir las necesidades de mano de obra de tipo esclavo para algunas explotaciones del período colonial y las primeras décadas poscoloniales:

*«La introducción de esclavos negros en América fue el resultado del fracaso de esfuerzos precedentes de los conquistadores por establecer o hacer suficientemente a la esclavitud directa de los indígenas, ya fuera por causas demográficas, políticas (...) o económicas, como el menor rendimiento del esclavo indio. El esclavo africano, cuyo tráfico se hallaba ya en pleno desarrollo en el siglo XVII (...) era un tipo de trabajador particularmente apto para las faenas agrícolas tropicales dado el importante desarrollo alcanzado por las comunidades africanas bantúes y sudanesas de agricultura y artesanos (...) que superaba ampliamente al de las tribus americanas de la floresta del Brasil oriental o del Caribe. (...) Asimismo, la enorme masa de población africana contrastaba ampliamente con la pequeñez y dispersión de las comunidades aborígenes de cazadores, recolectores y pescadores, lo que favoreció considerablemente las posibilidades de reproducir y ampliar de una manera estable, por medio del tráfico, la fuerza de trabajo requerida por las plantaciones» (Dabat, 1994:243–244).*

El tráfico de esclavos no fue un fenómeno exclusivo de la intensión de explotar áreas tropicales americanas partir de la producción de plantaciones desde el siglo XV. Como tampoco el origen del tráfico de esclavos fue procedente de África: «Pero conforme se desenvolvía el tráfico de esclavos (en el siglo XV) se llevaban más y más de África y con el tiempo su destino principal fue las Américas, que eran la fuente principal de demanda; África, el principal abastecedor» (Wolf, 1993:240).

Las consecuencias de este tráfico no sólo se deben considerar desde lo generado en América en términos económicos, sociales, políticos y culturales. Las consecuencias en las sociedades del continente emisor no pueden ser obviadas.<sup>6</sup>

Aunque en el actual territorio argentino, por razones climáticas, la economía de plantación no se desarrolló,<sup>7</sup> si hubo producciones que utilizaron a esclavos. Y en cuanto a los aportes culturales, es necesario destacar que:

*dado la menor presencia de esclavos africanos y sus descendientes, si se lo compara con el Caribe, Brasil o la zona andina central, y su poca visibilidad posterior, suele escucharse aún que «aquí no hay negros», porque los que hubo habrían desaparecido por diversas causas y que por ello poco o nada habrían influido en nuestra identidad. Sin embargo, tal como lo prueba una documentación nada despreciable y múltiples signos físicos y culturales, llegaron a nuestro país en mayor número del que se cree y participaron activamente en los diversos ámbitos de la vida de nuestras sociedades (...) de un modo más significativo del que se quiere reconocer» (Picotti, 2011:61).*

Este ocultamiento de los aporte africanos pueden resumirse en los siguientes factores: una perspectiva eurocéntrica de la cultura y la civilización, las relaciones de poder entre África y Europa desde la colonización y la preferencia de fuentes escritas que dejaban afuera la oralidad (uno de los recursos más importantes para la historia africana). Conceptualizando a estas sociedades como «gente sin historia» y, de acuerdo a lo teorizado por Eric Wolf, llegar a

*«no considerar la gama y variedad de tales poblaciones, de sus modos de existencia antes de la expansión europea y el advenimiento del capitalismo, y de la manera en que estos modos fueron penetrados, subordinados, destruidos o absorbidos, primeramente por el creciente mercado y luego por el capitalismo industrial (...) el concepto de la “periferia” sigue siendo un término de ocultación como el de “sociedad tradicional”» (Wolf, 1993:39).*

Los prejuicios de las sociedades europeas hacia las sociedades africanas más los postulados de superioridad blanca y de la inferioridad negra han sido impulsados desde la antigüedad (Coquery–Vidrovitch, 2005:5–9). Sin embargo, fue a partir del XVIII, con el tráfico de esclavos en su momento de mayor apogeo, en el que se comenzó a representar a las comunidades africanas en un escalón inferior.<sup>8</sup> Esta situación se prolongó hasta mediados del siglo XX. Y aunque el siglo XIX fue entendido como el siglo antirracista, para Catherine Coquery–Vidrovitch: «Sin embargo, esto no es en absoluto exacto. El negro se había convertido, sin duda de ningún tipo, en un ser inferior. Ninguna voz se alzaba contra lo que era entonces una verdad admitida» (Coquery–Vidrovitch, 2005:18). El racialismo se utilizó como argumento justificativo de la expansión imperialista de fines del siglo XIX.<sup>9</sup> Estas concepciones se establecieron en el sentido común e las sociedades (Coquery–Vidrovitch, 2005:23). La escuela no estuvo ajena ello: «La inferioridad de los indígenas se enseñó en las escuelas como hecho establecido» (Coquery–Vidrovitch, 2005:24). La literatura para niños y adultos como (ya en el siglo XX) el cine cumplieron un papel fundamental en esta construcción hegemónica sobre los africanos.<sup>10</sup>

Por otro lado, desde la etapa de descolonización africana (mediados del siglo XX) esa percepción respecto a el continente está en proceso de cambio. Gracias a un enfoque afrocentrico y una utilización más cuidadosa de registros extraños ya no se puede sostener que «África no tiene historia ni cultura».<sup>11</sup> Esta mala interpretación e intencional distorsión eran utilizadas como argumentos para justificar la explotación de la mano de obra y recursos naturales del continente (Picotti, 2011:65). Ya no se puede entender a África como una mera fuente de esclavos pasivos. Es necesario captar las dinámicas de sus vidas para entender lo qué pasó con ellos en América. Fueron víctimas pero también protagonistas. Además, la generación de una autoconciencia que fue una fuerza revolucionaria para la liberación y desarrollo de una hermandad negra expresada desde el siglo XVII hasta hoy. A pesar de estos cambios de para-

digma y enfoques, África, sus historias y sus aportes culturales a las sociedades latinoamericanas despiertan poco interés en nuestro país: «En la Argentina, si bien los estudios acerca de la presencia africana se han acrecentado y han adquirido mayor notoriedad (...) han sido siempre menores en comparación con otros países de América Latina y el Caribe, bajo el supuesto de que tal presencia no era importante» (Picotti, 2011:66).

Aunque todavía falta profundizar su desarrollo, los estudios africanos y su enseñanza en las aulas son importantes por los aportes culturales de las sociedades de este continente a los desarrollos identitarios de América Latina. También se deben tener en cuenta otros factores:

- 1º) una historia común de colonialismo y neocolonialismo entre las sociedades de uno y otro continente que permiten trazar paralelismos;
- 2º) experiencias traumáticas, que también permiten el trazamiento de comparaciones, como han sido el terrorismo de Estado de la última dictadura argentina, el régimen de apartheid sudafricano o el genocidio ruandés;
- 3º) desarrollo de procesos de integración diplomática y económica a escala interregional o estatal que son posibles de encuadrar dentro de vínculos sur-sur; y
- 4º) en nuestro país, en los últimos años, se está produciendo un interesante proceso inmigratorio de origen africano.

En función de lo explicitado, es relevante tratar de analizar la actual propuesta de contenidos en los espacios de Historia sobre el continente africano, mediante los Diseños Curriculares, en el distrito educativo más grande de nuestro país: la provincia de Buenos Aires.

### **África en los Diseños Curriculares bonaerenses**

A partir de la sanción de la nueva ley educativa nacional (2006) y la correspondiente ley educativa provincial (2007), se estableció una secundaria obligatoria de 6 años. La enseñanza de la Historia se extiende desde el 1º año a través de la asignatura Ciencias Sociales (Provincia de Buenos Aires Dirección General de Cultura y Educación, 2006, de ahora en más Bs. As.–DGCyE); de 2º a 5º (de forma obligatoria para los dos últimos años de la Secundaria Básica y los primeros dos de la Secundaria Superior u Orientada en todas sus orientaciones) a través de la asignatura Historia (Bs. As.–DGCyE, 2007, Bs. As.–DGCyE, 2009a, Bs. As.–DGCyE, 2009b y Bs. As.–DGCyE 2010); y en el 6º año sólo tienen Historia las orientaciones de Ciencias Sociales y Arte (Bs. As.–DGCyE, 2011). Los Diseños abordan la Historia Mundial, Americana y Argentina; a medida que se avanza en los niveles, la especificación en la Historia Americana y Argentina se profundiza, siendo éstos, los únicos contenidos que se dictan en el 6º año (sólo Historia Reciente latinoamericana y argentina).

En los Diseños, es destacado el valor de la interculturalidad en la construcción de ciudadanía.<sup>12</sup> Un concepto guía es el siguiente: «La primera premisa es: somos y nos constituimos en “sujetos en relación con otros”» (DGCyE Buenos Aires, 2006:14). Como así también se resalta las crisis epistémicas de las Ciencias Sociales y la construcción de nuevos relatos: «otras voces,

las de las «minorías», las del pensamiento científico no hegemónico, entre otras, pugnan por construir y legitimar otros modos de conocer y construir verdades» (DGCyE Buenos Aires, 2006:60). En el caso de la Historia, hay una heterogeneidad de enfoques que demuestran el número de protagonistas colectivos y de grupos subalternos, donde los actores sociales e individuales cobran preferencia (DGCyE Buenos Aires, 2007:146). En cuanto a objetivos y propósitos, los Diseños son claros:

«1º) *interpretar diversos procesos considerando las manifestaciones de diversidad;*<sup>13</sup>

2º) *reconocer relaciones entre distintas organizaciones socio-culturales;*

3º) *reconocer distintos medios de vida;*

4º) *construir relaciones entre los diversos modos de vida reconociendo factores que pueden remitir a la diversidad cultural y étnica y aquellos que refieren a la desigualdad social;*

5º) *comparar y contrastar las principales afecciones ambientales; y*

6º) *identificar los territorios humanos que se encuentran atadas a relaciones específicas de dominación, como también espacios de identidad y pertenencia a determinadas culturas»* (DGCyE Buenos Aires, 2006:66).

En el Diseño de 1º, África tiene su presencia a través del proceso de hominización, el accionar de las primeras sociedades en el Paleolítico (con fuerte hincapié en las consecuencias sobre el medioambiente) y la expansión territorial de las mismas hacia afuera del continente. A continuación, la Revolución Neolítica y el desenvolvimiento de lo que siguiendo un enfoque eurocéntrico podemos denominar Mundo Antiguo y Medieval, no se hace una referencia puntual al continente. El desarrollo del contenido: «Básicamente se centra en la comprensión de los cambios sociales que a lo largo de los siglos dio como resultado dos de las organizaciones que encuentran existencia en el mundo actual: el capitalismo y las diversas formas de socialismo» (DGCyE Buenos Aires, 2006:78).

Es decir, las formas de producción mediterráneas y europeas (esclavista y feudal) pasan a ser los contenidos centrales para explicar la emergencia de una nueva forma de producción y organización social, también europea: «Las condiciones de este mundo en movimiento preparan el advenimiento de formas de organización social de tipo capitalista» (DGCyE Buenos Aires, 2006:78).

En el 2º año, los contenidos sobre África, como así también el papel protagónico de los miembros de sus sociedades, ocupan un espacio de relevancia. Aunque desde un enfoque europeo de desarrollo y expansión del capitalismo se lee:

*«Se deberá tener en cuenta las condiciones de la coyuntura histórica de fines del siglo XV, mediante el estudio de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas que estimularon la búsqueda de alternativas a la estructura comercial existente, nuevas variantes en búsqueda de hombres y tierras para expandir la base productiva. Finalmente la triangulación de intercambios entre los metales preciosos americanos, pimienta desde Oriente, esclavos desde África permitieron a la economía europea convertirse en un sistema económico mundial»* (DGCyE Buenos Aires, 2007:150).

Como mano de obra esclava, los africanos son estudiados en función de su aporte al sistema de producción capitalista. Pero la última Unidad, «Formación de los entramados socioculturales latinoamericanos», tiene por objeto avanzar en los diversos entramados que

permitieron la construcción de las identidades étnicas latinoamericanas. Se pretende que los estudiantes investiguen, analicen, indaguen e interpreten el tejido de las relaciones sociales que se construyen dentro de la sociedad latinoamericana. Partiendo de la tragedia (o trauma) de la conquista, colonización y el establecimiento de un sistema económico que no tuvo contemplaciones hacia los grupos sociales que les ocupaba el papel de mano de obra (autóctona o introducida),<sup>14</sup> entre los siglos XVI y XIX, se produjo una migración masiva y forzosa de esclavos africanos. Se estima que la mitad murió debido a las pésimas condiciones del traslado. Buena parte de esta inmigración esclava fue destinada a las áreas tropicales para ser mano de obra de las economías de plantación. Estos esclavos ingresaron en el proceso de mestización latinoamericano e hicieron su aporte cultural, los estudiantes deben trabajar en torno a esta problemática y a los diversos aportes —sobre todo culturales— que las/os africanas/os han realizado y que, hasta el día de hoy, realizan. El Diseño es muy claro:

*«En la América colonial los negros ocupaban el último peldaño de la escala social, situación que hoy en día comparten con la población indígena. No sería posible entender el mapa cultural americano sin resaltar la importante aportación cultural de este colectivo social en los orígenes de la Latinoamérica mestiza. Un importante aporte a la comprensión de los contextos culturales que formaron parte del proceso de socialización de los alumnos/as está dado por la recuperación del conocimiento sobre las particularidades de los puntos de contacto y la evolución de esos contextos pluriculturales» (DGCyE Buenos Aires, 2007:165).*

Los contenidos a desarrollar en esta unidad se pueden resumir en:

- 1º) *espacios de relaciones culturales asimétricas;*
- 2º) *redes sociales, circulación de personas, productos de intercambio en los nuevos modos de acumulación;*
- 3º) *presencia de la multiculturalidad en la vida cotidiana;*
- 4º) *identidad y etnicidad; y*
- 5º) *intercambios culturales en el período colonial» (DGCyE Buenos Aires, 2007:166).*

Y entre las orientaciones didácticas se propone trabajar:

- 1º) *itinerarios de estudio sobre la conformación de la trama multicultural de América Latina a través de fuentes documentales, testimonios del pasado, objetos culturales, relatos, etcétera;*
- 2º) *la recuperación de expresiones culturales del presente que muestre visiblemente las huellas de su origen cultural;*
- 3º) *la asistencia a diversos eventos en los que se pongan de manifiesto las características de la construcción cultural (fiestas populares, carnavales, espectáculos de murga, expresiones del folclore, ceremonias y fiestas de los pueblos originarios, de las colectividades de inmigrantes); y*
- 4º) *la preparación de entrevistas a profesionales expertos en los contenidos de estudio» (DGCyE Buenos Aires, 2007:167).*

El Diseño de 3º año trabaja el siglo XIX o «el siglo largo» de acuerdo a la expresión de Hobsbawm (2012). En sus unidades se trabajan:

- 1º) *los procesos revolucionarios e independentistas en América pero no se especifica la independencia de Haití (primer país de América Latina en independizarse y primera revolución esclava en ser exitosa) o el papel de los africanos en los procesos independentistas de cada país;*
- 2º) *se aborda la Segunda Revolución Industrial, la consolidación—expansión del sistema y sociedad capitalista con la consecuente expansión imperialista europea, pero sólo figura el reparto del mundo entre las potencias industriales (fundamentalmente*



europeas), no se hace mención de las consecuencias sobre las sociedades africanas o las reacciones frente a este proceso; y 3º) los países de América Latina después de la independencia, los conflictos en torno a la organización nacional, la modernización de la economía (definitiva transición al capitalismo) y la inserción al mercado mundial como productores de materias primas, aquí la única mención a las/os africanas/os se hace respecto a la abolición de la esclavitud y el establecimiento del trabajo asalariado» (DGCyE Buenos Aires, 2009a).

En cuanto a los contenidos del 4º año, se trabajan temáticas vinculadas a fenómenos mundiales, latinoamericanos y argentinos desde la consolidación del imperialismo hasta el fin de la 2º Guerra Mundial, los populismos y, puntualmente en la Argentina, el fin del peronismo histórico. En la Unidad nº 1 «Ejes para una mirada general» se lee, en su primer ítem:

*«Los cambios en el Sistema: Del Imperio Informal al Imperialismo. Definiciones sobre Imperialismo. Las transformaciones de la división internacional del trabajo y la crisis económica mundial de 1930. Neocolonialismo: las nuevas conquistas territoriales en África, Asia y Oceanía. Distinción entre Imperio informal, neocolonialismo e imperialismo»* (DGCyE Buenos Aires, 2009b:5).

África vuelve a figurar, sin embargo, esa figuración sólo muestra un escenario pasivo en el cual se despliega el imperialismo. Lo mismo sucede respecto a las dos Guerras Mundiales y a la conformación de un nuevo orden mundial a partir de la segunda mitad del siglo XX (DGCyE Buenos Aires, 2009b:10).

En el caso del diseño de 5º año, último que aborda la Historia mundial, los contenidos van desde la segunda mitad del siglo XX hasta el tiempo presente. África junto con Asia adquieren un interés sólo comparable con los Diseños de 1º y 2º. En la Unidad nº 1, «Ejes para una mirada general. La Guerra Fría, las nuevas formas de dependencia y las luchas anticoloniales», establece:

*«La expansión de las empresas multinacionales. La Guerra fría: un mundo con dos sistemas en confrontación de baja intensidad. China se asoma a la Revolución Socialista [...] El Tercer Mundo: Subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada «Teoría del Dependencia Latinoamericana». Revoluciones anticoloniales y procesos de descolonización»* (DGCyE Buenos Aires, 2010:8, versión Pdf).

Aunque el hincapié esté puesto en la Guerra Fría y en América Latina, evidentemente con los términos de Tercer Mundo, Revoluciones Anticoloniales y Procesos de Descolonización se busca trabajar, en el terreno de la enseñanza de la Historia, los contenidos de África y Asia desde un enfoque no sólo occidental, sino también, desde las perspectivas (o representaciones) de esos pueblos oprimidos. Estos contenidos al estar en la misma Unidad permiten trazar paralelismos. En cuanto a las orientaciones didácticas se propone trabajar con el concepto de «Tercer Mundo» y «Países Emergentes»:

*«El término Tercer Mundo es un concepto más complejo, con una doble acepción, política y económica. Incluye a países que aspiran a una independencia que es tanto política como económica. Las luchas contra el colonialismo y el imperialismo dieron lugar a movimientos de liberación heterogéneos, con diferentes bases sociales, estrategias y objetivos políticos. Por un lado, los partidos nacionalistas, integrados por intelectuales, con aportes de la burguesía y de sectores populares. Y por el otro, los frentes populares, organizados por los diferentes partidos comunistas nacionales, en alianza con otros grupos políticos. En la actualidad el concepto de «Países emergentes» reemplaza a «Tercer Mundo»»* (DGCyE Buenos Aires, 2010:8-9).

A través de estos conceptos, se coloca a las sociedades de América Latina, África y Asia como actores de sus propios procesos de liberación. Es decir, protagonistas de su propia historia. Las observaciones a efectuar son:

- 1º) un acercamiento muy general del tema; y
- 2º) con el término de «Emergentes» se puede entender a sociedades que todavía no se han liberado, que siguen siendo dependientes y por ende: todavía cumplen un papel pasivo.

En la segunda Unidad, «El mundo de posguerra. América Latina frente a crisis de los populismos (hasta mediados del 60)», en las orientaciones didácticas, a partir de la Historia de las Ideas, la Historia Contextualista de los Conceptos, el Giro Lingüístico y la noción de Campo Intelectual de Bourdieu, se propone trabajar con novelas y ensayos de la época atendiendo a quiénes estaban dirigidas esas producciones (en otras palabras, qué quería decir el autor y a quiénes se lo querían decir) y «para comprender el mundo de las ideas, “hay que vincularlo con la dimensión colectiva de la historia, con las condiciones sociales y materiales que presiden las innovaciones conceptuales”» (Bs. As.—DGCyE, 2010:12–13). Uno de los ensayos propuestos es el Prologo de Jean Paul Sartre en la obra de Frantz Fanon —*Los condenados de la Tierra*—, una de las obras emblemáticas de los procesos de liberación nacional y descolonización africano y asiático (Fanon, 2007). El propósito de trabajar libros del período estudiado responde a los siguientes argumentos:

*«La construcción de una conciencia histórica y social se realiza en el campo de la cultura. Esta orientación también se propone, mediante el estudio de estos textos emblemáticos, generar un espacio para fortalecer las disposiciones narrativas; explorar esa sensibilidad poniendo en contacto a los estudiantes con autores. De esta forma, se pretende que ellos mismos produzcan relatos a partir de la ficcionalización como una forma de recrear un contexto, a la vez que se produce su apropiación»* (DGCyE Buenos Aires, 2010:13).

En las siguientes tres Unidades se establecen las crisis del Petróleo (73 y 79), el fin del Estado de Bienestar, el fin del Guerra Fría, la consolidación de los discursos Neoliberales, los regímenes dictatoriales latinoamericanos, terrorismo de Estado, la vuelta de las democracias latinoamericanas, conflictos étnicos, conflictos religiosos, el fin de la hegemonía norteamericana, crisis económicas, el restablecimiento del papel central del Estado, nuevas formas de participación política y el establecimiento de una nueva etapa (contextos de Globalización) (DGCyE Buenos Aires, 2010: 14–21). En cuanto al Tercer Mundo, salvo la Historia argentina y latinoamericana, los trayectos iniciados por las sociedades africanas y asiáticas a partir de los procesos de liberación nacional, remarcados en las Unidades 1 y 2, no son abordados y la centralidad es recuperada por occidente.<sup>15</sup> Todo el protagonismo del principio no es mencionado, África pierde ese rol y tampoco ocupa el papel de objeto pasivo.<sup>16</sup>

Por último, es necesario efectuar una reflexión sobre los contextos que permiten explicar la emergencia y plasmación de dichos contenidos en los Diseños o cómo dichos contenidos, en su dimensión política,<sup>17</sup> se transformaron en relevantes y significativos para ser enseñados en las aulas.

### **Reflexiones en torno a la globalización, identidades multiculturales y diferencia**

En estos tiempos actuales las experiencias de las personas se dan en sociedades globalizadas o en un mundo globalizado. Esta contemporaneidad tiene diversos aspectos como características relevantes. Se puede comenzar con los discursos hegemónicos sobre los debilitamientos de los Estados nacionales que producen procesos de desterritorialización en los cuales se rompen las relaciones entre las sociedades y los espacios territoriales permitiendo una interacción entre focos dispersos de producción, circulación y consumo. Esta situación lleva a un aumento de la circulación de bienes, capitales, información y personas.<sup>18</sup>

La dimensión cultural y los imaginarios son resignificados, emerge un discurso propio de esta cultura, que se entiende así mismo como global, frente a uno local y comienza a tener mucha circulación el concepto de interculturalidad. Las identidades diferenciadas son instaladas —por ejemplo: las nacionalistas, étnicas, culturales, religiosas o de género—. En todos estos procesos (sobre todo en lo que hace a generación y difusión de contenidos, voces, etcétera) son fundamentales los papeles que les ocupan a las nuevas tecnologías de la información (Kriger, 2011:8). Manuel Castells establece una diferenciación de tipo analítico entre «sociedad de la información» y «sociedad informacional».<sup>19</sup>

Por otro lado, la pauperización de sociedades que tradicionalmente se consideraban periféricas, como las de América Latina, es una de las tantas consecuencias del debilitamiento de los Estados nacionales —puntualmente el Estado interventor de bienestar— producto de la imposición del relato neoliberal.<sup>20</sup> Sin embargo, a partir de las últimas crisis financieras (a escala global, regional y nacional), el Estado–nación, fundamentalmente en América Latina, está recobrando un lugar de relevancia, promoviendo, inclusive, procesos de reterritorialización. Junto a estas modificaciones en el capitalismo, los gobiernos de la región han asumido una marcada impronta popular. El discurso neoliberal propio de la década del noventa del siglo pasado es dejado de lado y pasa a ser condenando. Por lo tanto, los grandes relatos estructurantes del siglo XX —marxismo y liberalismo— no pueden ser utilizados para dar cuenta (o elaborar una representación) de las prácticas actuales. En términos de Miriam Kriger: «Este mundo no puede pensarse como signado por el “retorno” de esos Grandes Relatos, sino que nos obliga a revisar la idea misma de su agotamiento —evidentemente equivoca— para comprender su vigor y persistencia desde un perspectiva histórica diferente» (Kriger, 2011:11).

Por otra parte, los procesos de desterritorialización llevaron a la desarticulación entre culturas y territorios.<sup>21</sup> Las culturas pasan a ser deslocalizadas y son cuestionadas las identidades culturales instituidas (Kriger, 2011:14).<sup>22</sup> De esta forma, «los relatos oficiales» de las naciones son confrontados con «otras historias». Esta crisis de identidades es la contra–cara de la integración en el discurso de la globalización. En otras palabras, se puede hablar de globalización en interculturalidad. El antropólogo García Canclini sostiene:

*«Quienes hablan de cómo nuestro tiempo se globaliza narran procesos de intercambios fluidos y homogeneización, naciones que abren sus fronteras y pueblos que se comunican. Sus argumentos se apoyan en las cifras del incremento de transacciones y la rapidez o simultaneidad con que ahora se realizan: volumen y velocidad. Entre tanto, los estudios sobre migraciones, transculturalización y otras experiencias interculturales están llenos de relatos de desgarramientos y conflictos, fronteras que se renuevan y anhelos de restaurar unidades nacionales, étnicas o familiares perdidas: intensidad y memoria» (Kriger, 2011:18).*

Los debates de los intelectuales en torno a la identidad, las problemáticas de las identidades nacionales y lo que se entiende por nación son fundamentales. En América Latina no es nuevo (Altamirano, 2011a:3-4).<sup>23</sup> Construido en la etapa colonial, el bagaje de las primeras elites latinoamericanas del período independiente provenía de la cultura hispánica. En una etapa de la historia en que Europa dominaba todo el sistema mundo, la cultura y consecuente desarrollo epistémico debía ser europeo. Wallerstein, a partir de un trabajo en el cual problematiza la supuesta objetividad y distancia de las ciencias sociales, estableció algunos elementos por los cuales el eurocentrismo es evidente: historiografía,<sup>24</sup> universalismo,<sup>25</sup> civilización,<sup>26</sup> orientalismo<sup>27</sup> y progreso.<sup>28</sup>

Para el caso argentino, la Generación del 37 desarrolló las tendencias dominadas por la vida intelectual francesa: romanticismo, eclecticismo filosófico y saintsimonismo (Altamirano, 2011a:10). Este colectivo intelectual estableció:

- 1º) la voluntad de reconocimiento de una cultura autóctona;
- 2º) la herencia española representaba el espíritu de la colonia y era negativa;
- 3º) la educación popular era una condición indispensable; y
- 4º) la república democrática constituía el orden al cual debían dirigirse las sociedades americanas.

Sin embargo, también impuso:

- 5º) la cultura autóctona sólo podía manifestarse a través de las herramientas y los medios de la cultura respecto a la que se quería diferenciar;
- 6º) la naturaleza americana era representada como hostil y era «indisociable de su habitante, la tribu “salvaje”» (ésta sólo se hacía buena al civilizarse); y
- 7º) hasta que el pueblo no sea educado en valores republicanos, el sector racional de la población debe gobernar.

En síntesis: «si la joven *intelligentsia* tenía la misión de conquistar “las vías de la civilización propia y nacional”, ¿cuál era el sujeto que podía darle soporte, continuidad y permanencia a la comunidad imaginaria del “nosotros”? La élite criolla» (Altamirano, 2011a:14).

Las ideas de la Generación del 37 sirvieron de base inspiradora para la organización institucional argentina desde la segunda mitad del siglo XIX. En este proyecto no fueron incluidos los aportes de los pueblos originarios, africanos, mestizos y otros. La geocultura de los siglos XIX y XX fue constituida por un sistema-mundo dominado por Europa. Imponiendo así sus teorizaciones, epistemologías y metodologías desde una perspectiva eurocéntrica (Wallerstein, 2000). Por ende, la cultura debía seguir siendo europea.<sup>29</sup> A este ideario se le sumaron los principios positivistas y del darwinismo social. En el proceso de organización nacional, los mismos fueron concretados en las mal denominadas «Campanas al Desierto» y en la posterior inmigración europea: la europeización no sólo fue ideológico-cultural, también fue física.

En los campos del desarrollo disciplinar historiográfico y la enseñanza de la Historia escolar la construcción y posterior imposición de este ideario respecto a lo qué es la Argentina y a lo

qué es ser argentino han tenido un importante arraigo en el sentido común de la sociedad argentina.<sup>30</sup> Para el equipo, coordinado por Luis Alberto Romero, encargado de trabajar la idea de nación argentina en los manuales de Historia, geografía y civismo para el nivel secundario durante la segunda mitad del siglo XX, este conjunto de ideas han tenido una larga hegemonía:

*«Las ideas sobre el pasado argentino comenzaron a ser organizadas por la Generación de 1837, que proclamó a Mayo como el momento fundador de la nacionalidad. Las bosquejó Sarmiento, y Bartolomé Mitre escribió la primera gran versión de la Historia argentina, que se consagró en términos científicos la idea de que la nación había nacido en 1810. A principios del siglo XX los historiadores de la Nueva Escuela Histórica refinaron la versión y reforzaron su legitimidad erudita con un aporte disciplinar y metodológico que por entonces era el más moderno. A mediados del siglo XX se había conformado una versión consistente y ampliamente aceptada del pasado, que en algunos aspectos recogió aportes del nacionalismo militar y católico, muy presente en el ritual patriótico de las efemérides. (...) Su larga hegemonía sobre la gran mayoría de los textos de enseñanza de la Historia es fácil de percibir» (Romero, 2007:21).*

La escuela tuvo un papel central en la construcción e instalación de la idea identidad nacional mediante la difusión de una lengua nacional, una historia nacional y rituales patrióticos. También se incorporó otra idea, como parte de la cultura europea, la a la Argentina le deparaba un destino de grandeza en los planos económicos, de unidad interior y de expansión territorial, es decir, de progreso. Tal destino implicaba, en la medida de que no se concretase, el desarrollo de un sentido de frustración. Generando, a su vez, actitudes que se desplazaban desde la soberbia a la paranoia: «había responsables del fracaso argentino, enemigos que se encontraban fuera (...) antes de que, a la luz de las doctrinas de Seguridad Nacional, comenzaran a buscárselos adentro» (Romero, 2007:23).

Se deben agregar otras dos nociones, la idea de que las fuerzas armadas —principalmente el Ejército— habían nacido con la patria, y en consecuencia, son el sostén último de los valores de ésta y garante de su destino de grandeza. Por otro lado, fundamentalmente desde la década de los 30 (década en la cual las fuerzas armadas van a inaugurar su papel de intervención directa en los asuntos políticos del país) otra idea, de tipo complementaria, comenzó a circular: «de acuerdo con la Iglesia, la Argentina era una nación católica; su realización integral como tal requería de una voluntad política fuerte, encarnada en el Ejército» (Romero, 2007:23). El contexto de la Guerra Fría terminó de cristalizar este relato sobre la nación argentina: «la Argentina pertenecía al orbe occidental y cristiano, cuyos enemigos estaban ocultos en el interior de la frontera y debían ser expurgados» (ídem).

Sin embargo, en un movimiento opuesto, durante las décadas del 60 y 70 del siglo XX, en un contexto intelectual de tipo transnacional en el cual estaban circulando razonamientos marxistas heterodoxos distintos (e inclusive opuestos) a la ortodoxia marxista soviética del *Díamat*, en conjunción con los nacionalismos de los procesos de liberación nacional africano–asiáticos y las promesas de un futuro socialista,<sup>31</sup> comenzó a replantearse este discurso, tanto en América Latina, como en la Argentina. El escritor cubano Roberto Fernández Retamar en su obra *Calibán* escribió: «existe en el mundo colonial, en el planeta, un caso especial: una vasta zona para la cual el mestizaje no es el accidente, sino la esencia, la línea central: nosotros, “nuestra América mestiza”» (Altamirano, 2011b:10).

La subordinación económica colonial y neocolonial tenían su correlato en la dependencia cultural de América Latina frente a la civilización europeo-occidental, es decir, la civilización capitalista junto con sus modelos de cultura y saber (Altamirano, 2011b:11; Mignolo, 2010; Sousa, 2009). En palabras de Wallerstein:

*«Lo que (...) es específico de las estructuras del sistema-mundo moderno (...) es el concepto de las “dos culturas”. Ningún otro sistema histórico ha instituido un divorcio fundamental entre la ciencia, por un lado, y la filosofía y las humanidades, por el otro; lo cual creo que se caracterizaría mejor describiéndolo como la separación entre la búsqueda de la verdad y la búsqueda de lo bueno y de lo bello. En realidad, no fue tan sencillo incluir este divorcio en la geocultura del moderno sistema-mundo. Se necesitaron tres siglos antes de que la escisión se institucionalizara. En nuestros días, sin embargo, constituye un rasgo fundamental de la geocultura actual y forma la base de nuestros sistemas universitarios» (Wallerstein, 2000:112).*

Este discurso identitario entró en crisis. Para el caso argentino, ya desde la década del 80 con el retorno del régimen democrático después de lo que fue el horror del terrorismo de Estado de la última dictadura, se introdujo la democracia, el liberalismo, el valor de la diferencia y la tolerancia como ideas propias de lo que debe ser un ciudadano argentino.<sup>32</sup> Y en los 90, a partir de la debacle del socialismo real, en los discursos de identidad nacional se perdió ese sentido teleológico.<sup>33</sup> La dinámica globalizadora desestabilizó los discursos identitarios tradicionales de pueblo, nación y/o latinoamericano manifiestos en una única cultura. En el terreno de las Ciencias Sociales y la Historia han emergido nuevos modos de pensar e interpretar las identidades colectivas (Mignolo, 2010; Sousa, 2009; Wallerstein, 2000). El crítico literario Carlos Altamirano sostiene:

*«La globalización (...) conlleva [a] la multiplicación de identidades y las culturas, así como los sujetos agrupados por ellas: identidad étnica, de género, juvenil, etc. El desarrollo de los movimientos de identidades étnicas resulta, sin dudas, uno de los hechos políticos y culturales más notables de las últimas dos décadas en América Latina. El surgimiento de una comunidad étnica de los pueblos primigenios no es el único de este proceso de pluralización cultural e identitaria: también los afrodescendientes, la otra raíz de la formación cultural latinoamericana, demandan derechos específicos y muchos de ellos se identifican en la interacción social como negros, o mulatos, es decir, afirman su diferencia» (Altamirano, 2011b:13-14).*

Es a partir de estos contextos presentes de globalización, identidades multiculturales y diferenciar brindar una explicación más acabada en torno a las necesidades de incorporación de contenidos vinculados a África que rompan con la clásica mirada eurocéntrica.

## **Conclusiones**

Tomando como eje central la noción de identidad —individual y colectiva— como un proceso histórico en la que no hay sustancialidad y la construcción del mismo es relacional, mediante la cual implica en la construcción del «Otro» una construcción de «uno». Haciendo una breve síntesis de cómo se constituyó la identidad «argentina» (o local). Teniendo presente la necesidad de estudiar el aporte africano en nuestro país:

- 1º) por su vigente presencia en nuestra cultura;
- 2º) por una historia común de colonialismo y neocolonialismo;
- 3º) por experiencias traumáticas, que también permiten el trazamiento de comparaciones;
- 4º) por futuros procesos de integración posibles de encuadrar dentro de los vínculos sur-sur; y
- 5º) por un reciente, pero intenso, proceso inmigratorio originado en ese continente.

Se procedió al análisis de los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia bonaerenses del nivel secundario. Comprobando, en los fundamentos (y también objetivos) la valorización de la multiculturalidad en la construcción de ciudadanía (participativa y democrática), el hincapié realizado sobre las crisis epistémicas de las Ciencias Sociales y la Historia, destacando nuevos enfoques investigativo–metodológicos y espacios en los que son escuchadas nuevas voces o voces que habían sido silenciadas.

Sin embargo y a pesar de lo mencionado, los contenidos referidos a África son marginales. Cuando tienen presencia es en relación y dependencia a occidente con un mero papel de objeto. Con poco o ningún protagonismo, es decir, totalmente pasivos.

Para estos Diseños, las sociedades africanas sólo son centrales en dos temáticas:

- 1º) el aporte cultural de los esclavos en los procesos de mestización que van a dar forma a las sociedades latinoamericanas, aportes, que hasta el día de la fecha siguen presentes y
- 2º) el protagonismo de estas sociedades en los procesos de liberación nacional de las décadas del 60 y 70.

Aunque el contenido todavía sigue líneas, en algunas partes, líneas eurocéntricas, éstas se pueden romper partiendo de los actuales contextos (y problemáticas) de globalización, consolidación–crisis de los discursos neoliberales, sus consecuencias sociales de exclusión y migración, el debilitamiento de los Estados–nación, la puesta en crisis de los relatos nacionales de homogenización, la emergencia de nuevas voces identitarias o voces que habían sido silenciadas, el desarrollo de sociedades multiculturales, la consolidación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de las sociedades en red con la consecuente eliminación, poco a poco, de la dualidad centro–periferia y posteriormente (pero todavía dentro de un sistema capitalista) el fin del poder económico, político, ideológico, epistémico y cultural de occidente (fundamentalmente de Estados Unidos y Europa).

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo es una versión ampliada del trabajo final presentado en marzo de 2012 para el curso «Globalización, consumos e identidades en América Latina» organizado por CONICET–CAICYT. Agradezco los aportes y comentarios de la Dra. Miriam Kriger (FLACSO/UBA). Desde ya, todos los desaciertos o errores que se puedan detectar en este trabajo son pura y exclusiva responsabilidad del autor.

<sup>2</sup> Como sostiene Adamovsky: «Aceptar el carácter imaginario de las identidades significa por un lado, rechazar cualquier idea sustancialista. La identidad de un colectivo, concebida históricamente, no puede descansar en una sustancia invariable, una esencia cuyo despliegue se atestigua en sus manifestaciones, a la manera de la historiografía nacionalista decimonónica. Por otro lado, en relación a esto último, aceptar aquella opacidad significa rechazar la idea de Cogito cartesiana. En la premisa *Cogito ergo sum* [...] Descartes concibe un Yo capaz de dar cuenta de sí mismo a través de un acto de pensamiento. Dicho de otro modo, la filosofía cartesiana supone un sujeto cuya identidad (su ser un Yo) deriva de sí mismo, es autofundada y, como tal, transparente a su propia conciencia» (Adamovsky, 1998:169–170).

<sup>3</sup> En palabras del especialista español: «La selección considerada como apropiada depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se cree que es valioso para ser enseñado o transmitido, así como aquellos valores en los que se pretende introducir a los alumnos [...] El procedimiento mismo de seleccionar los contenidos que forman los currícula es un proceso político, que socialmente no es indiferente, porque en él se ponen de manifiesto desiguales cotas de poder en la toma de decisiones. ¿Qué grupos, intereses y especialistas imponen prioritariamente sus puntos de vista en el proceso de determinación de los contenidos curriculares considerados como más relevantes?» (Vezub, 1994:155).

<sup>4</sup> Este tipo de memoria puede ser incorporada en la categoría de «Memorias fuertes», en otras palabras: «memorias oficiales, sostenidas por instituciones, incluso Estados» (Traverso, 2011:53).

<sup>5</sup> «Si vulgarmente se entiende la esquizofrenia como la patología por la cual un individuo presenta una disociación en sus funciones psíquicas, una falta de concordancia entre sus impresiones sensoriales y las reacciones provocadas por ellas entre sus ideas y sus emociones (...) queríamos graficar con el término



“esquizohistoria” una situación análoga que se producía entre la historia que preocupaba a los investigadores y la que se enseñaba en la escuela [Esa] fractura era patológica porque para que la historia resultara significativa era necesario que se apartara de la exaltaciones de las epopeyas patrióticas que habían perdido todo sentido en la formación de los jóvenes y se las reemplazara por una perspectiva que introdujera en alguna medida el potencial que tiene esta disciplina para enseñar a pensar y entender el mundo» (De Amézola, 2008:14).

<sup>6</sup> «Aunque África había sido desde hacía mucho tiempo parte integral del sistema político y económico del Viejo Mundo, la expansión europea posterior a 1400 arrastró al continente al seno de una escala mundial de tráfico. La demanda de esclavos africanos dio nueva forma a la economía de todo el continente. Dio origen, en el seno de un proceso común a nuevos Estados tributarios y a organizaciones especializadas, y convirtió a sociedades que los antropólogos describieron como “acéfalas, segmentadas, basadas en el linaje” en poblaciones predilectas de los cazadores de esclavos. Por consiguiente, estas configuraciones diferentes no pueden ser entendidas o concebidas como Estados separables tipológicamente o “tribus” de gente sin historia. Son más bien los resultados variables de un proceso histórico unitario» (Wolf, 1993:282).

<sup>7</sup> «Junto a la economía de plantación (...) se desarrollaron otras formas de economía esclavista de tipo mercantil (...) como fue el caso de la artesanía, la construcción, los transportes, o incluso la minería del oro (...) su característica común fue la dispersión del proceso de trabajo, su naturaleza no agrícola, y los requerimientos muchos menores de inversión de capital, lo que se tradujo en importantes consecuencias sociales. (...) En términos generales, el esclavo tuvo posibilidades mucho más grandes de obtener cierta calificación laboral, márgenes de libertad, o constitución de un patrimonio propio, y de alcanzar al fin de cuentas, en numerosos casos, la emancipación personal por medio de la manumisión o la compra de la libertad» (Dabat, 1994:248–249).

<sup>8</sup> «El resultado es ambiguo: el Siglo de las Luces fue el siglo en que, por un lado, en las colonias al igual que en Francia, se endureció la actitud hacia los negros esclavos, y aquel en el que, por otra parte, la lucha antiesclavista vino acompañada por un aumento del racismo basado en el color» (Coquery-Vidrovitch, 2005:10).

<sup>9</sup> «El acta surgida de la Conferencia de Berlín de 1885, que incluyó el principio de la generalización de la colonización en África, excluía en particular a África de la esfera de los derechos del hombre. La idea de los derechos humanos fue distorsionada para servir de principio discriminatorio al convertirse en el repertorio principal de la misión civilizadora, y por lo tanto de la inferioridad irreductible o temporal —tensión que persiste en el seno de las ideologías coloniales— de los negros. Es el Estado colonial, al situar en perspectiva ontológica

y cronológica a los africanos, el que se promueve en defensor de los derechos humanos, monopolizando en su provecho lo que en principio corresponde a los individuos y a la comunidad civil a la que se declara inexistente. Por consiguiente, no se reconocía ningún derecho a los “indígenas” a los que las metrópolis prometían tan sólo su “conservación”, mejorando “sus condiciones de vida morales y materiales” y luchando “contra la esclavitud y en modo particular contra la trata” (Coquery–Vidrovitch, 2005:21).

<sup>10</sup> A modo de ejemplo: «Más insidiosa y más generalizada, la literatura infantil transmitió a lo largo de estas generaciones una imagen depreciada del colonizado, negro o amarillo. Ya en los comienzos del siglo XIX los escritores para niños se complacen en narraciones de exploración en las que la raza negra es tratada siempre como una humanidad inferior» (Coquery–Vidrovitch, 2005:24).

<sup>11</sup> «Los pueblos africanos siempre tuvieron conciencia histórica profunda, expresado en un arte y sus tradiciones orales transmitidas de generación en generación. (...) Desarrollaron modos de preservar la memoria del pasado y de transferirla. (...) Esta concepción dinámica de la historia se prolongó en la diáspora» (Picotti, 2011:64–65).

<sup>12</sup> «la noción de interculturalidad se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad (...) y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto» (DGCyE Buenos Aires, 2006:13).

<sup>13</sup> Para 2º año una de las expectativas de logro es: «Interpretar la diversidad de los procesos sociales latinoamericanos como resultado de la relación de la trama multicultural y el impacto de la conquista, colonización y organización del sistema de explotación de recursos americanos» (DGCyE Buenos Aires, 2007:149). En los objetivos de 4º año se lee: «Interpretar la diversidad de los procesos sociales mundiales, latinoamericanos y argentinos como resultado del desarrollo de la trama multicultural y las transformaciones del sistema mundo a lo largo del siglo XX. (...) Analizar la importancia de las relaciones de producción y poder que paulatinamente estructuraron una economía y un espacio mundial, favoreciendo el establecimiento de relaciones asimétricas en el sistema de la economía mundo» (DGCyE Buenos Aires, 2009b:3. Ver también DGCyE Buenos Aires, 2010:6).

<sup>14</sup> «Entre las principales consecuencias que tuvo este choque “entre mundos” estuvo la desarticulación parcial del tejido social autóctono y la explotación sistemática de las riquezas latinoamericanas a un coste humano elevadísimo, no sólo por el exterminio generalizado de las poblaciones indígenas en las minas y encomiendas, sino también por el importante flujo de esclavos traído del

continente africano para suplir la mermante mano de obra indígena» (DGCyE Buenos Aires, 2007:165).

<sup>15</sup> La excepción es la Guerra de Vietnam en cuanto al comienzo del largo proceso de crisis norteamericano (DGCyE Buenos Aires, 2010:14).

<sup>16</sup> A modo de mera reflexión con carácter de hipótesis ante esta regresión es posible afirmar junto con Coquery-Vidrovitch: «hasta qué punto el “afropesimismo” que aparece habitualmente en los medios de comunicación se debe a esta herencia racista: casi animales en tiempos de la esclavitud, niños grandes, en el mejor de los casos, en la época colonial, hombres incapaces hoy, los africanos no han dejado nunca de sufrir un prejuicio desfavorable que tiene que ver con su intelecto más que con su naturaleza, considerado me-nos “astuto” que el de los árabes o menos “tortuoso” que el de los asiáticos. (...) El saber muy reciente de algunos africanistas de buena voluntad se muestra todavía impotente contra esta enorme herencia que podemos calificar hoy de abominable, pues ya no tiene, para justificarla o al menos explicarla y comprenderla el contexto económico y científico superado del siglo colonial» (Coquery-Vidrovitch, 2005:29-30).

<sup>17</sup> «La dimensión política: las relaciones de poder y dominación como condicionantes externos de los procesos de definición de los currícula y de la vida escolar en general. Los modelos de sociedad en pugna» (Vezub, 1994:158).

<sup>18</sup> Es lo que se denomina «capitalismo desorganizado», según Wortman: «La diferencia entre el “capitalismo organizado” y el “desorganizado” es que en el primero la circulación ocurre en espacios reales, sustanciales, tanto geográfico como en lo social; mientras que en el segundo, desde fines del siglo XX, los circuitos de mercancías, de capital productivo y de dinero se estiran cualitativamente hasta internacionalizarse al compás del aumento en el concierto global, la intervención extranjera directa y los movimientos financieros globales. Estos flujos se intensifican en el “capitalismo desorganizado”, donde tanto los objetos, dinero, capital, mercancía —como los sujetos-fuerza de trabajo-circulación— cada vez más velozmente» (Wortman, 2011a:5). Por otro lado, bajo este capitalismo la exclusión es mayor en términos cuantitativos y cualitativos: «La mayoría de las personas que integran este mundo global, pese a las metáforas de fluidez, gozan de escasa movilidad; es decir: no pertenecen a una clase transnacional hiper-móvil ni a una elite internacional de la supuesta sociedad civil global. Así como la figura del obrero ya no es más emblemática de la explotación capitalista, si lo es la del excluido social o excluido de las redes de globalización, cuya figura emblemática son los migrante» (Wortman, 2011b:9-10).

<sup>19</sup> «El primer término destaca el papel de la información en la sociedad. (...) En contraste, el segundo término indica el atributo de una forma específica de

organización social en que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico. Sin duda, el conocimiento y la información son elementos decisivos en todos los modos de desarrollo, ya que el proceso de producción siempre se basa en cierto grado de conocimiento y procesamiento de la información; sin embargo lo que es específico del modo de desarrollo informacional es la acción del conocimiento sobre sí mismo como principal fuente de productividad» (Wortman, 2011:2-3).

<sup>20</sup> En los países periféricos la globalización «se insertó con rasgos más bien hegemónicos y sobre un trasfondo de fragilidad estructural, a través de políticas neoliberales que propugnaron la apertura de fronteras como un paso indispensable para entrar en el “mercado global”. (...) En ese marco se implementaron acciones que contrapusieron al imaginario de integración y expansión una realidad caracterizada por la exclusión y el achicamiento de la economía, el desempleo creciente, el colapso de la educación y la salud, el quebranto de las instituciones y la indigencia de vastos sectores de la población (...) durante la década de los 90, en América Latina, ha habido de modo bastante generalizado, un correlato entre procesos de globalización y los de descuidanización y exclusión (...) que dejaron fuera del sistema a millones de habitantes de la región» (Kriger, 2011:11).

<sup>21</sup> Es decir, «las fronteras entre “nosotros” y “otros” (los de “adentro” y los de “afuera”) (...) la “desterritorialización” implica la “modificación del espacio de referencia, que deja de ser nacional y pasa a ser el mundo globalizado”» (Kriger, 2011:13).

<sup>22</sup> «La desterritorialización en el orden global cursa con la reterritorialización en el orden local, y el desafío consiste en reconsiderar las articulaciones entre estas dos dimensiones de modo interdependiente y en un estado de integración funcional. (...) En el terreno de las identidades, este modo de ver las cosas implicaría, por una parte, la formación de una identidad global y, por la otra, el multiculturalismo, que profundiza diferencias. El multiculturalismo ha sido definido como la “reafirmación de la diferencia cultural como principio de legitimación de demandas de reconocimiento dentro de los Estados y con el objetivo de crear nuevas fronteras entre Estado”» (Kriger, 2011:17).

<sup>23</sup> «La nación es tanto una unidad política (el Estado-Nación), matriz de la ciudadanía moderna, como una cultura –y puede reproducir su existencia como nación en la medida en que confiere a sus integrantes, a través de una red de instituciones y de prácticas diarias, una identidad que no es sólo la de un nombre, una lengua (...) sino también la de miembros de una comunidad, la comunidad nacional, con cuyos símbolos se identifican (...) esa comunidad

de pertenencia a la que se representa como un todo unificado y coherente es una “comunidad imaginada”» (Altamirano, 2011a:6–7).

<sup>24</sup> «Consiste en la explicación del dominio europeo del mundo moderno mediante los logros específicos de la historia europea. (...) Esta premisa es que cualquiera que sea la novedad de la que se responsabilice a Europa durante el período que media entre los siglos XVI y XIX, se trata de algo bueno, algo de lo que Europa debería enorgullecerse y algo que el resto del mundo debería envidiar o al menos apreciar» (Wallerstein, 2000:98–99).

<sup>25</sup> «El universalismo es el punto de vista que sostiene que existen verdades científicas válidas en todo tiempo y lugar. El pensamiento europeo de estos últimos siglos ha sido en su casi totalidad marcadamente universalista. Se trataba de la era del triunfo cultural de la ciencia como actividad cognoscitiva. La ciencia desplazó a la filosofía como la forma más prestigiosa de conocimiento y árbitro del discurso social» (Wallerstein, 2000:100).

<sup>26</sup> «El término civilización se refiere a un grupo de características sociales que contrastan con el primitivismo o la barbarie. La Europa moderna se consideraba a sí misma algo más que una “civilización” entre varias; se consideraba la única “civilizada” o aquella especialmente “civilizada”. (...) Cada vez que se planteaba la cuestión del origen de los valores civilizados, es decir, cómo es que éstos habían aparecido originalmente, al menos así se argumentaba, en el moderno mundo occidental, la respuesta casi inevitablemente era que esos valores eran producto de tendencias únicas e inmemoriales inscritas en el pasado del mundo occidental, alternativamente descrito como la herencia de la Antigüedad y/o de la Edad Media cristiana, la herencia del mundo hebreo, o la herencia combinada de ambos, esta última también rebautizada y recalificada, en ocasiones, como la herencia judeo–cristiana» (Wallerstein, 2000:102–103).

<sup>27</sup> «Es un modo de conocimiento que tiene sus raíces en la Edad Media europea, cuando algunos monjes intelectuales cristianos se asignaron a sí mismos la tarea de comprender mejor las religiones no cristianas, aprendiendo sus lenguas y leyendo cuidadosamente sus textos religiosos. Por supuesto, partieron de la premisa de la verdad de la fe cristiana y del deseo de convertir a los paganos. (...) Cuando el orientalismo se secularizó en el siglo XIX, la actividad se llevaba a cabo de una forma que no era muy diferente. Los orientalistas continuaban aprendiendo las lenguas y descifrando los textos. Durante el proceso, continuaban basándose en una visión binaria del mundo social. En lugar de la distinción cristiano/pagano, colocaron la distinción occidental/oriental, o la de moderno/no moderno» (Wallerstein, 2000:104).

<sup>28</sup> «El progreso, su realidad, su inevitabilidad, fue un tema fundamental de la Ilustración europea. Hay quien lo remite a toda la filosofía occidental En cualquier

caso, se convirtió en el punto de vista consensuado de la Europa del siglo XIX, y siguió siéndolo durante gran parte del siglo XX. (...) El progreso se convirtió en la explicación subyacente de la historia del mundo, y en el fundamento racional de casi todas las teorías de las etapas» (Wallerstein, 2000:105–106).

<sup>29</sup> A diferencia de lo que sucedió en México o Perú, en nuestro país, los aportes de la cultura indígena junto con los aportes culturales de lo africanos fueron excluidos del «nosotros» de la identidad nacional (Altamirano, 2011b:1–7).

<sup>30</sup> En palabras de Luis Alberto Romero: «Aquellas imágenes básicas han arraigado en el sentido común, principalmente por obra de la escuela. Se trata de un caso del “saber olvidado” de Max Scheler: lo que queda en el fondo de nuestra conciencia una vez que olvidamos los contenidos específicos que aquellas nociones portaban. Las imágenes parecen naturales, pero no lo son: no son neutras, no remiten de manera directa a realidades unívocas e incontrovertibles. Hay detrás de ellas ideas, o más exactamente una ideología, de la que no somos cabalmente conscientes. Esas imágenes tienen tanta mayor capacidad para operar cuanto más ocultas están a cualquier examen crítico. Sin que lo sepamos, guían nuestros juicios y nuestras acciones. Constituyen nuestro sentido común» (Romero, 2007:18).

<sup>31</sup> Ejemplos de estos movimientos y experiencias, entre otros, fueron: El Frente de Liberación Argelino, la Revolución Cubana (consecuencias, significados y representaciones), la Teología de la Liberación, la Revolución Cultural China, El Mayo Francés, la lucha por los derechos civiles en EE UU y el posterior desarrollo del Partido de los Panteras Negras y la emergencia del fenómeno guerrillero (rural y urbano) en América Latina. Quizás «Los condenados de la tierra», escrita en 1961 por el psiquiatra caribeño y claro referente intelectual de la lucha por la liberación nacional argelina: Frantz Fanon, sea la obra escrita más representativa de estos movimientos de liberación (Fanon, 2007).

<sup>32</sup> «Luego de 1983 fueron examinados críticamente, en el contexto de la construcción de un sistema político democrático y liberal. Desde entonces, la democracia aparece como la herramienta principal, no sólo para la específica elección de los gobernantes sino para enfrentar todos y cada uno de los problemas de la sociedad y el Estado. Sobre todo, la democracia pasó a ser la clave de un nuevo tipo de convivencia, en la que se reconocía la importancia de la diferencia y la tolerancia, valores que por primera vez se abrieron paso en el sentido común» (Romero, 2007:23–24).

<sup>33</sup> «La imagen del nuevo orden mundial fue desplazada por la del “nuevo desorden”, una marcha que no era la del progreso imparable y que no se dejaba representar unívocamente» (Altamirano, 2011b:12).

## **Bibliografía**

- Adamovsky, E. (1998).** «La alteridad de lo propio: el conocimiento y el “otro” en la constitución de identidades. Apuntes teóricos para el trabajo historiográfico». *Entrepasados*, VIII (15), pp. 169–184.
- Altamirano, C. (2011a).** «Clase 4a: Globalización e identidad latinoamericana». En *Globalización, consumos e identidades en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT, CONICET. Recuperado de <http://ecursos.caicyt.gov.ar>
- Altamirano, C. (2011b).** «Clase 4b: Globalización e identidad latinoamericana». En *Globalización, consumos e identidades en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT, CONICET. Recuperado de <http://ecursos.caicyt.gov.ar>
- Carretero, M. (2007).** *Documentos de Identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Coquery-Vidrovitch, C. (2005).** «El postulado de la superioridad blanca y de la inferioridad negra». En Ferro, M. (comp.). *El libro negro del colonialismo* (pp. 5–30). Madrid: La Esfera de los Libros.
- Dabat, A. (1994).** *Capitalismo mundial y capitalismo nacionales*. Volumen I: La transición europea al capitalismo, el mercantilismo y el primer sistema colonial. México: UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- De Amézola, G. (2008).** *Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- De Privitellio, L. (1998).** «Los otros en la historia escolar. Las “naciones extranjeras” en los manuales de Historia Argentina en 1956 y 1989». *Entrepasados*, VIII (15), pp. 129–149.
- Fanon, F. (2007) [1961].** *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferro, M. (2007) [1981].** *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Hobsbawm, E. (2012).** *La era de la revolución/La era del capital/La era del imperio*. Barcelona: Crítica.
- Kruger, M. (2011).** «Clase 1: Introducción al concepto y la problemática de la globalización». En *Globalización, consumos e identidades en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT, CONICET. Recuperado de <http://ecursos.caicyt.gov.ar>
- Mignolo, W. (2010).** *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.
- Ossanna, E. (1994).** «Una alternativa en la enseñanza de la Historia: El enfoque desde lo local, lo regional». En Zoraida Vázquez, J. & Gonzalbo Aizpuru, P. (comp.). *La enseñanza de la Historia*. [s./l.] (pp. 90–106). Washington: Organización de los Estados Americanos.

- Picotti, D.V. (2011).** La presencia africana en el Río de la Plata. En Pineau, M. (editora). *La Ruta del Esclavo en el Río de la Plata. Aportes para el diálogo intercultural* (pp. 61–97). Caseros: EDUNTREF.
- Pineau, M. (editora) (2011).** *La Ruta del Esclavo en el Río de la Plata. Aportes para el diálogo intercultural*. Caseros: EDUNTREF.
- Romero, L. A. (coord.) (2007).** *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Santos, B. S. (2009).** *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Traverso, E. (2011).** *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Vezub, L. F. (1994).** «La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia». *Entrepassados*, IV (7), pp. 151–166.
- Wallerstein, I. (2000).** «El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales». *New Left Review*, I (0), pp. 97–113.
- Wolf, E. R. (1993) [1983].** *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wortman, A. (2011a).** «Clase 2a: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de globalización?» En *Globalización, consumos e identidades en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT, CONICET. Recuperado de <http://ecursos.caicyt.gov.ar>
- Wortman, A. (2011b).** «Clase 2b: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de globalización?» En *Globalización, consumos e identidades en América Latina*. Buenos Aires: CAICYT, CONICET. Recuperado de <http://ecursos.caicyt.gov.ar>
- Zoraida Vázquez, J. (1994).** «Los libros de texto de Historia y Ciencias Sociales en Latinoamérica, España y Portugal». En Zoraida Vázquez, J. y Gonzalbo Aizpuru, P. (comp.). *La enseñanza de la Historia*. [s./l.] (pp. 9–55). Washington: Organización de los Estados Americanos.

### Diseños Curriculares

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación para la Educación Secundario. 1º año ESB. (7º ESB)*. Recuperado de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1anio.pdf> Última fecha de consulta lunes 5 de marzo de 2012.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación para la Educación Secundario. 2º año (SB)*. Recuperado de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf> Última fecha de consulta lunes 5 de marzo de 2012.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009a). *Diseño Curricular para la Educación para la Educación Secundario. 3º año E. S. Ciencias Sociales*. Recuperado de [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_ter1\\_08\\_cs\\_sociales.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_cs_sociales.pdf) Última fecha de consulta lunes 5 de marzo de 2012.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009b). *Diseño Curricular para la Educación para la Educación Secundario Ciclo Superior 4º año Historia. Versión*



*Preliminar*. Recuperado de [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_las\\_orientaciones\\_de\\_4anio/historia\\_4.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/historia_4.pdf) Última fecha de consulta lunes 5 de marzo de 2012.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación para la Educación Secundario Ciclo Superior 5º año Historia. Versión Preliminar*. Recuperado de [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias%20comunes/historia\\_5.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias%20comunes/historia_5.pdf) Última fecha de consulta lunes 5 de marzo de 2012.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación para la Educación Secundario Ciclo Superior 6º año Historia. Versión Preliminar*. Recuperado de <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sesto/orientaciones/sociales/historia.pdf> Última fecha de consulta lunes 5 de marzo de 2012.