

**UNIVERSIDAD SAN LORENZO – UNISAL
ESCUELA DE POSTGRADO
CURSO DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE LA EDUCACIÓN
AFRODESCENDIENTE PARA LO REPENSAR DEL PERJUICIO
ETNOCÉNTRICO EN LA SOCIEDAD BRASILEÑA**

CLEUSA GOMES DA SILVA

San Lorenzo - República del Paraguay – PY

2021

CLEUSA GOMES DA SILVA

**LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE LA EDUCACIÓN
AFRODESCENDIENTE PARA LO REPENSAR DEL PERJUICIO
ETNOCÉNTRICO EN LA SOCIEDAD BRASILEÑA**

Tesis de doctorado presentada al Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Lorenzo, como requisito para obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación. Tutora: Profa. Dra. Catarina Costa Fernandes.

San Lorenzo - República del Paraguay – PY

2021

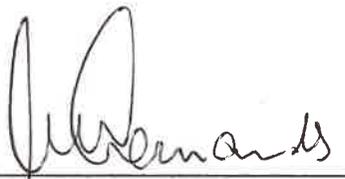
TÉRMINO DE APROBACIÓN

LAS PRÁCTICAS CULTURALES DE LA EDUCACIÓN AFRODESCENDIENTE
PARA LO REPENSAR DEL PERJUICIO ETNOCÉNTRICO EN LA SOCIEDAD
BRASILEÑA

POR

Cleusa Gomes da Silva

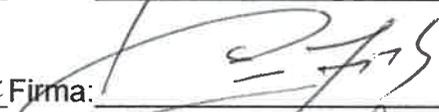
Tesis presentada a la Banca Examinadora de la Universidad San Lorenzo, aprobada en su versión final el 05 / 11 / 2021, teniendo en cuenta las normas y leyes vigentes.

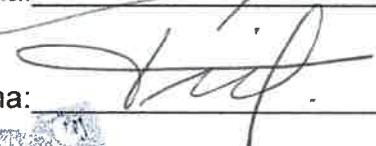


Profa. Dra. Catarina Costa Fernandes - Tutora

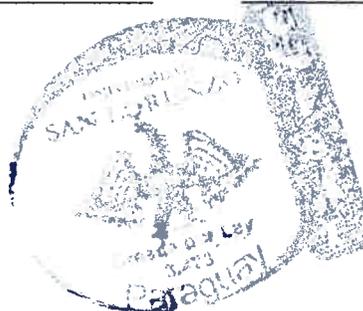
Banca Examinadora:

Nombre: Ricardo Verón Firma: 

Nombre: Silvio Torres Chávez Firma: 

Nombre: ANDRÉS TORRES Firma: 

Cualificación: 5 (cinco)



AGRADECIMIENTOS

Para agradecer no conozco palabra mejor, más completa y más simple que:
¡Gracias!

Agradezco a mi familia, en especial a mi hijo Augusto, por acompañarme y dar el soporte afectivo tan necesario para la elaboración de esta tesis de doctorado.

Agradezco a mi tutora, la Profa. Dra. Catarina, por el cariño y honestidad que demostró en la conducción de esta tesis de doctorado.

Agradezco a los amigos Gerson Galo Ledezma y Fagner Pimentel por el cariño y apoyo de una vida.

Agradezco a Marcos Marques y Fabiani Avanzi por el apoyo e incentivo en las horas difíciles de la elaboración de esta tesis.

Por fin, muchas gracias a todos por posibilitarme esa experiencia enriquecedora y gratificante, de mucha importancia para mi crecimiento tanto humano en cuanto académico.

¡Mi gratitud es infinita

DEDICACIÓN

A mis orixás padre y madre de cabeza Ogum e Iansã, porque son mi protección, mi defensa, mi amparo, mi luz. Mi alegría, mi fortaleza, en todos los momentos de mi vida. ¡En especial al Señor Zé, mi padrino que abre los caminos!

IBA – SALUDOS

Mo juba akoda Mo juba aseda Atiyo ojo Otiwo oorun. Ikorita meta ajalaye
Enyin Baba-nla mi, iba /ba ni mo wa fi ighayije Ki nto maa lo
E ma je iba naa o wun mi Bi ekolo ba juba He, lie a lanu fun
Iba ni mo je o, E la na ko mi

Yo saludo el inicio de la Existencia.

Saludo al Creador.

Saludo el sol naciente.

Saludo el o sol poniente.

Saludo las tres encrucijadas que unen el mundo visible a lo invisible.

Mis antepasados, yo los saludo.

Mi tiempo presente es para saludar.

Antes que yo inicie mi caminata,

No dejen de escuchar mis saludos y me bendigan. Cuando la

lombriz saluda la tierra,

La tierra se abre para que él entre.

Yo los saludo.

Abran camino para mí

(MACHADO¹, 2014).

¹De acuerdo con el autor, e s u n pedido de permiso a los mayores y los antepasados para empezar los trabajos (RIBEIRO, Ronilda, 1998, p. 56).

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

A.C. - Antes de Cristo

Alca - Área de Libre Comercio de las Américas

Art. - Artículo

CE - Ceará

CF - Constitución Federal

CIAH - Centro Interdisciplinario de Antropología e Historia

CNE - Consejo Nacional de Educación

DCNs - Directrices Curriculares Nacionales

DCNERER - Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las
Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia
y Cultura Afrobrasileña y Africana

DEA - *Diplôme d'études approfondies*

EE.UU.- Estados Unidos de América

FNB - Frente Negra Brasileña

IBGE - Instituto Brasileño de Geografía y Estadística

IDH - Índice de Desarrollo Humano

ILAACH - Instituto Latinoamericano de Artes, Cultura e Historia

ILACVN - Instituto Latinoamericano de Ciencias de la Vida y la Naturaleza

ILAESP - Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política

IMEA - Instituto Mercosur de Estudios Avanzados

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JU - Jardín Universitario

LDBEN - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

LIBRAS - Lengua Brasileña de Señales

MEC/SESU - Ministerio de Educación/Secretaría de Educación Superior

MERCOSUL - Mercado Común del Sur

MNU - Movimiento Negro Unificado

PCNs - Parámetros Curriculares Nacionales

PEI - Política Externa Independiente

PNLD - Programa Nacional del Libro Didáctico

PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPP - Proyecto Político Pedagógico
PROGEPE – Pro-rectoría de Gestión de Personas
PROGRAD - Pro-Rectoría de Graduación
PTI - Parque Tecnológico Itaipú
SEPPIR - Secretaría Especial de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial
TAEs - Técnicos Administrativos en Educación
TV - Televisión
UNADES - Universidad del Sol
UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y
la Cultura
UNICEF - Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la
Infancia
UNILA - Universidad Federal de la Integración Latinoamericana

LISTA DE CUADROS

CUADRO 1 - Cursos de graduación existentes en la Unila.....	102
CUADRO 2 - Número de profesores de la Unila	103
CUADRO 3 - Número de TAEs de la Unila	103
CUADRO 4 - Componentes curriculares del curso de Historia, grado Licenciatura	105/106/107
CUADRO 5 – La mirada de los alumnos a partir de las clases de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad.....	119
CUADRO 6 - Y sobre el texto: “Un país africano: la África de Sur”. ¿Cuál es la contribución para su aprendizaje?	120
CUADRO 7 - ¿Cuál es el legado dejado por los africanos en la cultura brasileña?	121/122
CUADRO 8 - ¿De qué modo los contenidos que forman parte del menú de la disciplina de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad pueden contribuir con la desconstrucción de la imagen de los negros en Brasil?	123
CUADRO 9 - ¿De qué modo la desconstrucción de la idea moderna homogeneizadora de las identidades africanas abordada en la disciplina de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad puede ayudar en su formación como profesor?	124/125

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa de África actual, lenguas africanas y sus familias en la actualidad, y ciudades y reinos antiguos y diversidad de lenguas africanas	57
FIGURA 2 - Griots	59
FIGURA 3 - Zumbi de Palmares.....	73
FIGURA 4 - Mapa del Estado de Paraná y sus límites.....	76
FIGURA 5 – Conmemoración del Día de la Conciencia Negra en la Unila	83
FIGURA 6 - Representación gráfica de la matriz curricular del curso de Historia, grado Licenciatura	107
FIGURA 7 - Fachada del edificio central de la Unila	111
FIGURA 8 - Los países del Continente Africano	115
FIGURA 9 - La cultura africana	115

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Solicitación a los Alumnos

ANEXO II: Término de Consentimiento Libre y Esclarecido

ANEXO III: Plan para la Realización de las Entrevistas

ANEXO IV: Declaración de la Investigadora

ANEXO V: Cuestionario para los Alumnos

SUMARIO

Resumen.....	xiii
Resumo.....	xiv
Abstract.....	xv
1. INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO II: EDUCACIÓN: CONCEPTOS	22
2.1 LA EDUCACIÓN PRIMITIVA.....	24
2.2 LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD GRIEGA.....	27
2.3 LA EDUCACIÓN ROMANA.....	29
2.3.1 La Educación Medieval	30
2.3.2 La Educación en el Renacimiento.....	32
2.3.3 La Educación en la Modernidad	32
2.3.4 La Educación en la Contemporaneidad.....	33
2.4 CULTURA – PUNTOS DE DISCUSIÓN.....	34
2.4.1 El Multiculturalismo.....	37
2.4.2 Diversidad Cultural	41
2.4.3 Identidad Cultural	44
2.4.4 Relativismo Cultural.....	46
2.4.5 Etnocentrismo.....	47
2.4.6 Raza o Etnia?	48
2.4.7 Desmitificando el Racismo	50
2.4.8 El Perjuicio: Telas.....	52
CAPÍTULO III: TRILLANDO POR LA CULTURA AFRICANA: LO DESVELAR ..	55
3.1 EL DÍA EN QUE ANANSE ESPARCIÓ LA SABIDURÍA POR EL MUNDO ...	55
3.2 LO TRILLAR POR LA ÁFRICA.....	57
3.3 LA LLEGADA	60
3.3.1 El Negro Esclavo Brasileño y la Religión.....	62
3.3.2 Sufrimiento o Enfrentamiento?	64
3.3.3 El Entierro de Esclavos	66
3.4 EL SINCRETISMO	67
3.4.1 Zumbi de Palmares: La Lucha y la Resistencia.....	72
3.4.2 El Día Dedicado a la Conciencia Negra	73
3.5 EL ESTADO DE PARANÁ.....	75
3.5.1 El Negro en el Estado de Paraná	76
3.6 LA TEMÁTICA AFRICANA EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA	80
3.6.1 La Diversidad en el Espacio Escolar y sus implicaciones en el Currículo ..	83
3.6.2 Pero, ¿lo qué es Currículo?.....	84
3.6.3 El Currículo Oculto	86
3.7 LAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: EL DERECHO A LA IGUALDAD	89
3.7.1.....	¿Acci
ones Afirmativas para los Negros son una Necesidad?	92
3.7.2 LA LEY N° 10.639/03: Nuevos caminos	95

CAPÍTULO IV: DISCUTIENDO LA TEMÁTICA AFRODESCENDIENTE EN EL CURSO DE HISTORIA DE LA UNILA	99
4.1 LA UNILA	99
4.2 EL CURSO DE HISTORIA – GRADO LICENCIATURA: EL LOCUS DE LA PESQUISA	103
4.2.1 Matriz Curricular del Curso de Historia – Grado Licenciatura.....	105
4.2.2 Representación Gráfica de la Matriz Curricular	107
4.2.3 Registro de la Disciplina de África Contemporánea: Colonización, independencia y resistencia a la modernidad.....	108
CAPÍTULO V: ESTRUCTURA METODOLÓGICA	109
5.1 EL ESCENARIO DE LA PESQUISA.....	111
5.2 LOS PARTICIPANTES DE LA PESQUISA	112
5.2.1 La Recogida de Datos	112
CAPÍTULO VI: LOS ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS	113
6.1 LAS OBSERVACIONES.....	113
6.1.1 Observaciones en la Clase	113
6.1.2 Texto: “La África”	114
6.1.3. Un País Africano: La África de Sur	115
6.1.4 Tradiciones Africanas Destacadas en la Película Kiriku y la Bruja.....	117
6.2 LAS ENTREVISTAS.....	118
6.3 LAS RESPUESTAS.....	118
CONSIDERACIONES FINALES	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
ANEXOS	136

RESUMEN

SILVA, Cleusa Gomes da. **“Las prácticas culturales de la educación afrodescendiente para lo repensar del perjuicio etnocéntrico en la sociedad brasileña”**. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad San Lorenzo. San Lorenzo - República Del Paraguay, 2021.

Esta tesis analiza cuales prácticas culturales de la educación afrodescendiente deben ser desveladas para la desconstrucción del perjuicio etnocéntrico en la sociedad brasileña, teniendo como campo de pesquisa el Curso de Historia de la Universidad Federal de la Integración de Latinoamérica - Unila. La escoja del tema no ha se basado en juicios conceptuales, sino en el hecho de que son representativos y reveladores en el espacio escolar, lugar donde se encuentran los caminos de la convivencia con la diversidad humana. Con el proceso de redemocratización política que ha ocurrido en Brasil durante la década de 1980, hubo una intensificación de los movimientos reivindicatorios de diferentes segmentos sociales, entre los cuales el Movimiento Negro, que ha recolocado la cuestión racial entre los temas de debate en la agenda nacional. Como consecuencia de ese proceso asociado a la intensificación de los estudios sobre las relaciones étnico-raciales en el medio académico, el gobierno federal sancionó, en marzo de 2003, la Ley nº 10.639/03, que instituyó la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en las escuelas de Enseñanza Fundamental y Media. La finalidad era rescatar históricamente la contribución de los negros en la construcción y la formación de la sociedad brasileña. Para esto, la pesquisa, de naturaleza cualitativa, recurrió al estudio bibliográfico sobre la trayectoria del Movimiento Negro en Brasil, la historiografía y el pensamiento social brasileño. Recurrió también al análisis documental, por medio del cual se verificó las potencialidades multiculturales de la legislación educativa, especialmente la Constitución Federal de 1988; la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley nº 9.394/96), los Parámetros Curriculares Nacionales, además de la Ley nº 10.639/03. La recogida de datos se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas con alumnos del 6º semestre del curso de Historia de la referida Universidad. El análisis de las informaciones permitió la constatación de que, aunque los futuros profesores reconozcan la importancia de la citada temática y tengan demostrado conocimiento acerca de la Ley, hay una incredulidad sobre su eficiencia en la superación del perjuicio etnocéntrico, especialmente por las limitaciones que dificultan su implementación, ya que, como texto oficial, el currículo es elaborado en la perspectiva de una escuela ideal, que condice con las dificultades existentes en la rutina diaria del trabajo docente.

Palabras-clave: Ley nº 10.639/03. Cultura Africana y Afrobrasileña. Enseñanza de Historia.

RESUMO

SILVA, Cleusa Gomes da. **“As práticas culturais da educação afrodescendente para o repensar do preconceito etnocêntrico na sociedade brasileira”**. Tese de doutorado em Ciências da Educação. Universidad San Lorenzo. San Lorenzo - República Del Paraguay, 2021.

Esta tese analisa quais práticas culturais da educação afrodescendente devem ser desveladas para a desconstrução do preconceito etnocêntrico na sociedade brasileira, tendo como campo de pesquisa o Curso de História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana - Unila. A escolha do tema não se baseou em juízos conceituais, mas no fato de serem representativos e reveladores no espaço escolar, lugar onde se encontram os caminhos da convivência com a diversidade humana. Com o processo de redemocratização política que ocorreu no Brasil no decorrer da década de 1980, houve uma intensificação dos movimentos reivindicatórios de diferentes segmentos sociais, entre os quais o Movimento Negro, que recolocou a questão racial entre os temas de debate na agenda nacional. Como decorrência desse processo associado à intensificação dos estudos sobre as relações étnico-raciais no meio acadêmico, o governo federal sancionou, em março de 2003, a lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. A finalidade era resgatar historicamente a contribuição dos negros na construção e na formação da sociedade brasileira. Para isso, a pesquisa, de natureza qualitativa, recorreu ao estudo bibliográfico sobre a trajetória do Movimento Negro no Brasil, a historiografia e o pensamento social brasileiro. Recorreu também à análise documental, por meio da qual se verificou as potencialidades multiculturais da legislação educacional, especialmente a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais, além da Lei nº 10.639/03. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos do 6º semestre do curso de História da referida Universidade. A análise das informações permitiu a constatação de que, embora os futuros professores reconheçam a importância da citada temática e tenham demonstrado conhecimento acerca da Lei, há uma descrença sobre sua eficiência na superação do preconceito etnocêntrico, especialmente pelas limitações que dificultam a sua implementação, uma vez que, enquanto texto oficial, o currículo é elaborado na perspectiva de uma escola ideal, que não condiz com as dificuldades existentes na rotina diária do trabalho docente.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/03. Cultura Africana e Afro-brasileira. Ensino de História.

ABSTRACT

SILVA, Cleusa Gomes da. **“The cultural practices of Afro-descendant education to rethink ethnocentric prejudice in Brazilian society”**. Doctoral thesis in Educational Sciences. Universidad San Lorenzo - San Lorenzo. Republic del Paraguay, 2021.

This thesis analyzes which cultural practices of Afro-descendant education must be unveiled in order to deconstruct ethnocentric prejudice in Brazilian society, having as a research field the History Course of the Federal University of Latin American Integration - Unila. The choice of the theme was not based on conceptual judgments, but on the fact that they are representative and revealing, in the school space, a place where the ways of living with human diversity are found. With the process of political re-democratization that took place in Brazil during the 1980s, there was an intensification of the demand movements from different social segments, including the Black Movement, which put the racial issue back among the issues of debate on the national agenda. As a result of this process associated with the intensification of studies on ethnic-racial relations in academia, in March 2003, the federal government sanctioned law No. 10,639 / 03, which instituted the obligation to teach Afro-Brazilian History and Culture and African in elementary and high schools. The purpose was to rescue historically the contribution of blacks in the construction and formation of Brazilian society. For that, the research, of qualitative nature, resorted to the bibliographic study on the trajectory of the Black Movement in Brazil, the historiography and the Brazilian social thought. It also resorted to documentary analysis, through which it verified the multicultural potentialities of educational legislation, especially the Federal Constitution of 1988; the National Education Guidelines and Bases law (law 9.394 / 96), the National Curriculum Parameters, in addition to law 10.639 / 03. Data collection took place through semi-structured interviews with students from the 6th semester of the history course (graduates) of the referred University. The analysis of the information allowed the observation that, although the future teachers recognize the importance of the mentioned theme and have demonstrated knowledge about the law, there is a disbelief about its efficiency in overcoming the ethnocentric prejudice, especially due to the limitations that hinder its implementation, a Since, as an official text, the curriculum is designed from the perspective of an ideal school, which does not match the difficulties existing in the daily routine of teaching work.

Keywords: Law 10.639 / 03. African and african –Brazilian. Culture. History teaching.

INTRODUCCIÓN

Hablar sobre cultura y educación parece una tarea fácil. En el día a día involucra directamente con costumbres, creencias, tareas y tradiciones que ven de múltiples tipos culturales con cada individuo a quien se llega, y no percibe el poder sugestivo que estas múltiples culturas ejercen sobre las personas, ya que nadie vive sólo. Se interesan para conocer y buscar para entender la importancia de esta carga cultural que el alumno trae consigo para la comunidad escolar, y cómo esta influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje no es tan sólo un saber sin consecuencias, sino un saber que contribuye en la construcción de un conocimiento íntegro, ético y rico en informaciones.

Y son esos saberes que llevarán para la práctica educativa resultados valiosos, dentro de un conocimiento (práctico) que repulsa la exclusión e integra al sujeto/alumno en un todo de igualdad y oportunidades al conocimiento necesario para una vida de descubiertas, trabajo, oportunidades e igualdades.

Por lo tanto, escribir algo nuevo sobre las relaciones entre cultura y educación es un reto con sus más mil y una faces, con sus infinitas posibilidades, ya que son muchos los entendimientos sobre lo que sea *cultura*, sobre lo que sea *educación* y los entrelazos de esas relaciones. En esa óptica, el propio papel atribuido a la educación acabó transformando la pedagogía en cuanto campo de los saberes, donde se circulan choques teóricos y prácticos alrededor de infinitas cuestiones culturales.

Cabe salientar que a pedagogía, historicamente limitada a preocupaciones escolares, não considerou suficientemente bem os processos educativos vinculados aos diversos sistemas culturais, principalmente os saberes da cultura africana.

En cualquier caso, parece crecer la centralidad de la cultura para pensar el mundo. Pero, tal centralidad no significa necesariamente tomar la cultura como una instancia epistemológicamente superior a las demás instancias sociales como la política, la económica, la educativa. Significa sí tomarla como atravesando todo aquello que de lo social. Em un país como Brasil, pluricultural y multiétnico, marcado por la desigualdad tanto social como cultural, se intenta corregir los errores del

pasado, teniendo como instrumento la educación, herramienta capaz de construir relaciones interculturales basadas en el diálogo entre las culturas.

A través de sus educadores, la escuela necesita encontrar esas informaciones, trayéndolas para el estudio y mostrando a todos la elevada importancia de sus orígenes, costumbres, creencias, prácticas familiares, junto a la enseñanza-aprendizaje de la escuela y a lo todo educativo.

Buscando un elemento que revele la manera de suceder, el estudio de los inúmeros conceptos de cultura es necesario para el entendimiento y una dirección que va a deconstruir el concepto y los preconceptos de comportamientos, acciones y creencias existentes, para dar lugar a una nueva visión de comprensión y respecto a la diversidad cultural que forma el pueblo brasileño, destacando el espacio escolar.

La importancia de este asunto ser discutido y conocido en la comunidad educadora es primordial para iniciarse un proceso de cambios en el sistema educativo, que, a lo largo de los años se perdió y se fragmentó, se olvidando de que la base de cualquier construcción de conocimiento es la educación y la cultura de su pueblo. El conocimiento cultural que el alumno trae en su vida, adquirido a través de sus orígenes, es fuente de conocimiento a ser analizado, comprendido e inserto en la práctica.

Vale recordar que, desde 2003, con la promulgación de la Ley nº 10.639/2003², los sistemas de enseñanza tienen la obligatoriedad de incluir en sus currículos la temática *Historia y Cultura Afro-brasileña*, el que, si por una parte representa una vitoria del movimiento negro en la lucha contra una pedagogía tradicionalmente excluyente del punto de vista étnico-racial, por otra parte impone significativos retos a los sistemas de enseñanza, destacadamente a los profesores, que necesitan cualificarse para responder a esa justa exigencia a la implementación de políticas y prácticas educativas inclusivas, siendo esas pretensiones compartidas en este estudio.

La cuestión inicial que orientó esta tesis de doctorado nació de mi práctica como profesora de Historia de África. Lo que me inquieta en cuanto profesora es la

² La Ley nº 11.645, de 10 de marzo de 2008, dio nueva redacción a la LDB, definiendo, en el art. 26-A, que "en los establecimientos de enseñanza fundamental y media, públicos y privados, se torna obligatorio el estudio de la historia y cultura afrobrasileña e indígena".

cuestión de los saberes sobre la cultura afrobrasileña, principalmente en lo religioso, teniendo en cuenta el perjuicio percibido entre alumnos y profesores de la Universidad en relación a las personas que frecuentan un terrero³.

La relevancia social de este estudio se da en la medida en que pretende contribuir en el establecimiento de un diálogo entre la educación y la religión, que pueden ser comprendidas como sistemas culturales que movilizan la conducta de los individuos y que deben ser respetados y desvelados en el aula, principalmente en las clases de Historia.

Otra contribución posible de esta pesquisa se refiere a la producción teórico-metodológica y el levantamiento de datos empíricos que pueden ser útiles a los llamados Estudios Afrobrasileños, en el sentido del análisis de la educación vinculada a una práctica fundamental y el descubrimiento de la cultura africana en el Brasil.

Esa perspectiva reitera el motivo de esta tesis, vuelta para la resolución del siguiente problema: *¿Lo qué piensan los académicos del 6º semestre del curso de Historia de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana – Unila sobre saberes y prácticas que han sido construidos a partir de la temática africana y afrobrasileña discutidas en la disciplina de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad?*

Se sabe que la diversidad de las culturas existentes acompaña la variedad de la historia humana, trae registros de vida social organizada y registra grados y formas diferentes de dominio humano sobre la naturaleza.

Sin embargo, la centralidad de un determinado modelo de escuela en la formación cultural de la sociedad moderna tiene no sólo una dimensión social de reproducción de las desigualdades socioeconómico-culturales, donde la dimensión epistemológica es fundamental, así como la necesidad de un discurso pedagógico que torne la escuela una institución educativa por excelencia.

Cabe decir que la educación existe desde los tiempos primitivos, donde existen indicios de formas elementares de instrucción y aprendizaje. Al mismo tiempo en que

³ Palabra de tradición portuguesa, terrero es el área de tierra que está al frente de una casa de hacienda o de una finca. Originario de una cultura rural, el terrero es el terreno amplio alrededor de la casa o edificio más rico de una comunidad. Originalmente, es en el terreno de un señor feudal, dono de las tierras, donde son acogidas las ceremonias religiosas y culturales del pueblo que trabaja en esas tierras y constituye así esa comunidad. Terrero (religión), local donde se realizan las fiestas en el candomblé y de otras religiones afrobrasileñas o con elementos de éstas, como la Umbanda. pt.wikipedia.org/wiki/Terrero (Acceso el 20 de enero de 2015).

el ser humano evolucionó, transformando el medio a través de su intervención, en una inconsciente forma de satisfacer sus necesidades, desarrolló ideas, valores y creencias sobre su modo de vida.

Repitiendo y enseñando el conocimiento de las ideas, creencias y técnicas de supervivencia, el hombre ya educaba. En que pese la posición todavía marginal de estudios sobre la cultura negra y las religiones de matriz africana en el campo educativo, sobre la dimensión educativa de la cultura de diversas religiones afrobrasileñas, dimensionado sus prácticas educativas a la luz de la diversidad de orígenes étnicas y culturales del país, más precisamente el Estado de Paraná.

La Con el propósito de profundizar el análisis de esa problemática, se levanta las siguientes cuestiones orientadoras:

– ¿Qué saberes surgen de las prácticas educativas sobre la cultura afrobrasileña de los académicos del 6º semestre del curso de Historia de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana?

– ¿La cultura vivenciada por la escuela puede ser un retrato identificador de esta comunidad escolar?

– ¿La cultura vivenciada por un pueblo se constituye en una identidad?

El objetivo general de este estudio es: Analizar lo que piensan los académicos del 6º semestre del curso de Historia de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana – Unila sobre saberes y prácticas que han sido construidos a partir de la temática africana y afrobrasileña discutidas en la disciplina de *África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad*.

Los objetivos específicos desarrollados en este estudio son respectivamente:

– Describir la relación entre los saberes enseñados y la perspectiva de educación de las relaciones étnico-raciales, bajo diferentes puntos de vista de los académicos;

– Identificar algunos de los enfoques que están siendo dados a la temática africana y afrobrasileña, relacionados al abordaje de los contenidos y las metodologías propuestas en la disciplina de *África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad*.

– Señalar los puntos de discusiones a partir del discurso de los académicos, generados durante la clase sobre el asunto.

Para tanto, esta tesis se organiza en *seis capítulos*. Así, en la *introducción* se hace una breve referencia a la temática que generó esta tesis, contextualizando el problema de la pesquisa, las cuestiones orientadoras de esta investigación, así como el objetivo general y los objetivos específicos.

El *capítulo II* es dedicado al tema sobre los conceptos de educación, trillando por caminos desde el inicio de la educación primitiva a los días de hoy. También en ese capítulo, por medio de un recorrido minucioso de estudio sobre diversos conceptos relacionados a la cultura y la educación, se encontró pistas de un mundo que se construye a partir de una conciencia individual, proporcionando al lector colocarse en una condición de detective de un concepto que contemple el surgimiento de una práctica pedagógica educativa humanitaria e inclusiva.

El *capítulo III*, cuyo tema se intitula: “Trillando por la cultura africana: Lo desvelar”, se desarrolló un abordaje sobre la historia del negro en Brasil, desde su llegada, sus luchas, sus enfrentamientos y sus conquistas, y, por fin, destaca sus conquistas a partir del inicio del siglo XX, y de cómo el Movimiento Negro ha influenciado en la elaboración de la legislación educativa brasileña a partir de la década de 1980, de forma a incluir sus reivindicaciones en documentos oficiales como la LDBEN, los PCNs y, finalmente, la Ley nº 10.639/03.

En relación a esta Ley, la investigadora dio un destaque mayor, relacionándola con el desarrollo de las llamadas políticas de acciones afirmativas, en evidencia en el inicio del siglo XXI; también con las Directrices Curriculares Nacionales para la enseñanza de la temática en cuestión, en las escuelas brasileñas.

El *capítulo IV* explicita como el curso de Historia de la Unila se ancla en la temática afrodescendiente y de qué forma se encuentra descrito y articulado en el Proyecto del Curso de Historia.

El *capítulo V* presenta el escenario metodológico de la naturaleza de esta pesquisa y sus procedimientos.

El *capítulo VI* corresponde a la parte práctica del trabajo y al análisis de los datos recogidos.

En las consideraciones finales fueron rescatados los aspectos señalados a lo largo del trabajo, sobre cómo las prácticas culturales de la educación afrodescendiente deben ser desveladas para la desconstrucción del prejuicio etnocéntrico. Ocuparse de esta temática fue desafiador, aunque haya inúmeras bibliografías. Son muy diversificadas las miradas y conceptos sobre el asunto.

De esa forma, la proposición de este trabajo es un camino abierto, bajo el recorte de la crítica temática. La investigadora cree que el recorrido del tema de esta tesis será un nuevo inicio de debates en el Curso de Historia de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, y puede abrir perspectivas metodológicas de pesquisa en la enseñanza de Historia de África.

Además de la bibliografía que apoyó esta pesquisa, se presenta también los anexos:

ANEXO I: Solicitud a los Académicos;

ANEXO II: Término de Consentimiento Libre y Esclarecido;

ANEXO III: Plan para la Realización de las Entrevistas;

ANEXO IV: Declaración de la Investigadora;

ANEXO V: Cuestionario para los Alumnos.

CAPÍTULO II: EDUCACIÓN: CONCEPTOS

La palabra educación se origina de los verbos latinos *Educare* y *Edurece*. *Educare* significa alimentar, transmitir informaciones a alguien. *Edurece* significa extraer, florecer, desarrollar algo que está en el individuo.

La educación nace en el medio humano como forma de enseñar y aprender, que tenía varios significados en los ambientes en que vivían: garantía de supervivencia, cariño, amor, conocimientos.

Sin embargo, en tiempos remotos, la educación no era aplicada de forma consciente, como método de enseñanza. No obstante, la educación tenía como propósito la educación teórica, que consiste en la transmisión a las generaciones más jóvenes, del cuerpo general de conocimiento o de creencias animistas, que constituyen la interpretación de las experiencias de vida. Por medio del proceso de imitación, los más nuevos adquirirían la tradición y las experiencias repasadas por generaciones mayores. Las ceremonias de iniciación eran los rituales utilizados para la transferencia de conocimiento.

Por lo tanto, para adquirirse valor moral se concebía la práctica de mutilación, con la finalidad de aprender a soportar el dolor. Otro mecanismo utilizado era someter a los iniciados a la abstinencia de alimentación, con el propósito de soportar las probaciones difíciles (ANDRADE, 2006).

En el comienzo, la educación era informal; nacía de modo espontáneo, de la necesidad, y no necesitaba profesores o escuelas; estaba en todo lugar, y se llevaba a cabo con todos en medio a sus actividades cotidianas en tiempo integral.

Las influencias no intencionales, también denominadas educación informal, corresponden a procesos de adquisición de conocimientos, experiencias, ideas, valores y prácticas que no están ligados específicamente a una institución y ni son intencionales y conscientes. “Eran situaciones y experiencias, por así decirlo, casuales, espontáneas, no organizadas, aunque influyan en la formación humana.” (LIBÂNEO, 17, p. 2009)

La Educación Informal tenía el propósito de educar para la vida, para la busca de satisfacción de las necesidades cotidianas, como el plantío y la cosecha, la caza. Se aprendían a través de historias orales contadas por los mayores.

En la Antigüedad Occidental, la educación era entendida como una transmisión de técnicas adquiridas. El acto pedagógico tenía sobre todo la finalidad de posibilitar el perfeccionamiento de esas técnicas a través de la iniciativa de los individuos. (LUZURIAGA, 1978, p 57)

Por lo tanto, se puede entender que la educación informal es toda la gama de aprendizajes que se realiza (tanto en el papel de enseñantes como de aprendices), y que sucede sin que haya una planificación específica y, a menudo, sin que percibamos. Sin duda, ésta, como afirma Mendonça Filho (2007, p. 01), “sucede a lo largo de la vida.”

Por esto, en el abordaje del mismo autor se puede percibir que esa educación se constituye a través de un proceso continuo y no meramente organizado. Mendonça Filho afirma que la educación informal se refiere a

algunas experiencias educacionalmente involuntarias, pero no menos poderosas. Los resultados son tan comunes y son producidos tan completamente sin conciencia o intención, que son comúnmente pensados como siendo “naturales” o “inherentes”. El hecho es que son aprendidos. (MENDONÇA FILHO, 2007, p. 01)

Frente a esos enfoques se concuerda con las ideas de Gadotti (2005), al considerar que la educación informal sucede a lo largo de la vida. Sin embargo, si ésta no abarca una enseñanza formalizada, la misma puede ser examinada y cada vez más incrementada a través de conversas, explicaciones, interpretaciones, instrucciones, disciplina. Estos procesos pueden suceder en el contexto de vivencia individual y social del día a día.

De ese modo, la educación vista tan sólo como un enseñamiento de tareas cotidianas para la supervivencia del ser humano, tenía en el acto pedagógico de los que enseñaban la tarea de perfeccionar lo aprender de esos individuos, no teniendo ella un concepto de aprendizaje pedagógica creativa, de formación humana.

La educación en el contexto de la pedagogía no tenía la dignidad de ciencia autónoma, siendo considerada parte de la Ética o la Política, y, por esto, elaborada únicamente en vista del fin que éstas proponían al hombre. Los expedientes o los medios pedagógicos sólo eran estudiados en relación a la primera educación ministrada en la infancia: leer, escribir y contar. (MANACORDA, 1989, p 85)

Es importante destacar que forman parte de la educación informal la percepción gestual, moral, comportamientos que son derivados de ambientes familiares, de amistad, de trabajo, de socialización, entre otros.

De acuerdo con Gadotti (2005), la educación informal ocurre en los espacios de posibilidades educativas durante la vida de los individuos, como por ejemplo, la familia, los valores, las costumbres, las ideas, la religión, la organización social, las leyes, el sistema de gobierno. Los medios de comunicación son elementos determinantes de la práctica educativa, siendo que buena parte de esta práctica ocurre de modo no intencional, no sistemático, no planeado, constituyendo así la educación informal.

2.1 LA EDUCACIÓN PRIMITIVA

La educación oriental afirmó principalmente los valores de la tradición, la meditación, con destaque para el taoísmo, el budismo, el hinduismo y el judaísmo.

La educación en Oriente antiguo, a pesar de diversificada en relación a cada pueblo, todavía mantenía determinadas afinidades con la educación primitiva, como el sentido místico de los pueblos primitivos. Por lo tanto, la educación era identificada con la actividad religiosa, siendo considerada un desdoblamiento de la función sacerdotal.

La doctrina pedagógica más antigua es el taoísmo, que es una especie de panteísmo, cuyos principios recomiendan una vida tranquila, pacífica, sosegada, quieta. Basándose en el taoísmo, Confucio (551- 479 a.C.) creó un sistema moral que exaltaba la tradición y el culto a los muertos. (GADOTTI, 1998, p. 22)

El aprendiz, para obtener valor social y político, se sujetaba a la servidumbre a los mayores. Aprendía a tolerarlos, así como proveer las necesidades familiares. Otros valores también fueron adquiridos por ese sistema de educación práctica. "La organización política de la sociedad indica que la individualidad es ahora reconocida, y que el individuo, más que la familia o clase, es la unidad social." (MONROE, 1988, Apud ANDRADE, 2006, p.16)

A partir de aquí se fija la individualidad del ser humano. Es curioso observar que, en el sistema de la educación china, todavía se utilizó el método de la imitación para aprender, como por ejemplo a memorizar la materia.

En la época, los curanderos, chamanes, hechiceros, entre otros eran considerados los primeros profesores, porque eran los dirigentes de las ceremonias de iniciación. Y, a lo largo del tiempo, el sacerdote también se tornó profesor y, por consecuencia, contribuye para el surgimiento de la primera escuela. (LUZURIAGA, 1978, p 43)

Por lo tanto, la educación era identificada con la actividad religiosa, siendo considerada un desdoblamiento de la función sacerdotal. Otra característica de la educación primitiva era el sentido rígidamente tradicionalista, considerando la actividad educativa no como instrumento de progreso, sino como un proceso de adaptación pasiva de las nuevas generaciones a lo tradicional y lo inmutable estilo de vida de los grupos sociales a los cuales pertenecían.

En los sistemas chino, hindú, egipcio y hebreo, la educación se centró en el conocimiento de un lenguaje técnicamente complejo, de difícil dominación, y en la posesión de la sabiduría del pasado contenida en su literatura.

En la educación china, la madre iniciaba a los hijos en el trabajo agrícola y las tareas domésticas. Ya en el periodo de los príncipes feudales, la educación se llevaba a cabo hasta los siete años de edad, en la casa paterna, y después el individuo pasaba a vivir con un noble que le enseñaba las artes de la guerra y las maneras de hacer la paz. Al contrario de lo que preconizaba la teoría, los adolescentes terminaban su educación en los rituales de iniciación, con la toma de la birreta, que facilitaba su entrada en la vida pública.

La conducta de las masas, en la mayoría de los pueblos orientales, quedaba al cargo de la clase educada del sacerdocio. Al individuo no se permitía ninguna variación de las formas establecidas. La conducta es prescrita en los más minuciosos detalles. El resultado de ese dominio de autoridad es una sociedad estable, pero estacionaria. La civilización, material y espiritualmente, no es progresiva.

La educación simplemente busca recapitular el pasado, resumir en el individuo la vida del pasado, de modo que él no la puede cambiar ni avanzar para más allá de ella⁴. El sistema de castas de la educación hindú tiene un diferencial, se dividiendo en cuatro castas:

1. Los *brámanos* o sacerdotes: esa clase fornece a todos los profesores y controla toda la legislación;

⁴ Universidad Castelo Branco. **Historia de la Educación**. – Río de Janeiro: UCB, 2007. 40 p.

2. Los *xatrias*, es decir, los generales o la clase ejecutiva militar;
3. Os *vaicías* (o *vaixás*) o clase industrial;
4. Los *sudras* o clase servil;

Los parias y las castas sudras no recibían educación formal, es decir, eran excluidos de la organización social brahmánica, considerados aquellos sin castas. Los miembros de las clases guerrera e industrial estudiaban en escuelas mantenidas por las clases privilegiadas, Ya, los brámanos tenían un proceso educativo diferenciado, por ser enriquecido por la educación literaria superior.

La casta más abastada y que tenían derechos ocupaba jerárquicamente el lugar más grande em relación a las demás castas, obteniendo todos los privilegios, como la mejor educación, mientras la casta más pequeña se sometía a una educación sin calidad.

La civilización egipcia, una de las más antiguas del mundo, se desarrolla en el valle del río Nilo, donde se fijaron los primeros pobladores, los camitas, originarios de Asia. La vida social de los egipcios obedecía al sistema de clases. La clase privilegiada era la de los sacerdotes, detentores de la riqueza y del saber, e, indirectamente, del poder político, que estaba bajo su dependencia. En seguida, por orden decreciente, había los escribas, los soldados y, después, los trabajadores, agricultores y operarios.

La educación egipcia era muy influenciada por ese sistema de clases sociales, constituyendo prácticamente privilegio de los sacerdotes y las clases letradas, entre las cuales se incluyan a los médicos, los arquitectos y los escribas. Toda la educación era dominada por el espíritu de religión y misticismo. (LUZURIAGA, 1978, p 59)

Ya em la educación judaica se primaba por el desarrollo de la personalidad, en relación a los demás sistemas. Los niños eran educados por los escribas, teniendo como referencia el Talmud (ANDRADE, 2006).

Los hebreos fueron los que más conservaron las informaciones sobre su historia. La educación hebraica era rígida, minuciosa desde la infancia, pregonaba el temor a Dios y la obediencia a los padres. Fue principalmente a través del cristianismo que los métodos educativos de los hebreos influenciaron la cultura occidental. La educación hebraica tiene mucho en común con las otras culturas el fundamento religioso.

2.2 LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD GRIEGA

La educación griega es consagrada como la matriz de la civilización occidental, por priorizar el desarrollo individual, considerando principalmente la personalidad. Los griegos contemplaron un nuevo concepto en relación a la educación: el principio liberal, que "es la educación digna del hombre libre, que lo habilita a aprovecharse de su libertad o de ella hacer uso" (MANACORDA, 1989, p 141).

Entre las ciudades griegas, dos tuvieron papel de destaque, colaborando para la construcción de modelos políticos, sociales y culturales: Atenas y Esparta. Ésta valorizaba la formación militar, que tenía como objetivo preparar a los jóvenes para la guerra, a través del desarrollo de la fuerza, el coraje y la obediencia.

Era común la política de la eugénica, con la propuesta de fortalecimiento de las mujeres, para que ellas generasen hijos fuertes y saludables, además del abandono de los niños débiles o discapacitados. "Los niños espartanos eran separados de sus familias a los siete años de edad y recibían del Estado una educación que, hasta los 12 años, era predominantemente lúdica" (ARANHA, 2006, p.121).

Los objetivos de la educación espartana eran militaristas y estatales, debido a las guerras constantes. A inicios, Atenas se asemejaba a Esparta, pero, con las transformaciones llevadas a cabo por el gobierno de Pericles, pasaron de estatales para individuales. Fueron introducidas nuevas disciplinas y surgieron los sofistas pregonando el escepticismo, el individualismo y el utilitarismo.

La educación de los niños se iniciaba a los siete años, en cuanto las niñas permanecían junto a las madres y los niños eran destinados a la educación musical, la gimnástica y al aprendizaje de la lectura y la escritura. Los niños estaban siempre acompañados por los paidagogos ⁵, esclavos que los controlaban y guiaban (CAMBI, 1999, p.76)

Entre los siglos VI y V a.C. surge un nuevo ideal de educación denominado Paidéia⁶, que puede ser explicado como la formación del hombre en varias esferas,

⁵ La palabra griega Paidagogos es formada por la palabra *paidós* (niño) y *agogos* (conductor). Por lo tanto, pedagogo significa conductor de niños, aquel que ayuda a conducir la enseñanza. Este era el trabajo del esclavo, que era encargado también de dar formación (Paidéia) intelectual y cultural. www.pedagogia.com.br/historia/grego3.php (Acceso en febrero de 2015).

⁶ **Paidéia** (παιδεία) es un término del griego antiguo, usado para sintetizar la noción de educación en la sociedad griega clásica. Inicialmente, la palabra (derivada de *paidós* (pedós) - niño) significaba simplemente "creación de los niños", es decir, se refería a la educación familiar, los buenos modos y principios morales www.pedagogia.com.br/historia/grego3.php (Acceso en febrero de 2015).

considerándolo un ser racional y atribuyéndole identidad cultural e histórica. A partir de los trece años de edad, sólo los hijos de familias ricas seguían con los estudios, ya que los más pobres eran estimulados a aprender un oficio.

Los sofistas (450-400 a.C.), denominación derivada de *sophós*, sabio, enseñaban las artes y las ciencias con la intención de ejercitar primordialmente la elocuencia y, en contrapartida, cobraban significativo valor financiero.

Los sofistas, en sus enseñamientos, acentuaban de forma exagerada el valor de la individualidad. Entre ellos no había ningún sistema común de ideas. La única idea común era que no había ideas universales ni patrones universales de conducta. En las palabras de Protágoras, uno de los mayores sofistas, "el hombre es la medida de todas las cosas. (CAMBI, 1999, p.79)

Sócrates (470-399 a.C.) fue el primer filósofo a contribuir para la transformación de la educación, con base en la ideología de los sofistas de que: "El hombre es la medida de todas las cosas" (Protágoras). Por lo tanto, la primera tarea del ser humano es: "Conócete a ti mismo".

El ideal educativo era la felicidad humana, que sólo podría ser alcanzada por la práctica de la virtud, lo mismo que sabiduría. Sócrates se utilizaba de la mayéutica (en griego significa parto), método que consistía en dos partes: la primera, la *ironía* (en griego significa preguntar), que es destructiva, pues concluye por la descubierta de la propia ignorancia, destruyendo ciertos conceptos; la *segunda, dar a luz, la mayéutica* propiamente dicha es lo "dar a luz" a nuevas ideas.

Platón (428-328 a.C.) concuerda con esas ideas y con la verdad universal adoptadas por Sócrates, con la intención de descubrir una nueva base moral para la vida. De este modo, desarrolla la dialéctica de Sócrates, que, en su opinión, comprende un continuo discurso consigo mismo.

Se debe decir que es un proceso de diálogo para buscar la verdad, para que "el alma se eleva, poco a poco, de las apariencias sensibles a las realidades inteligibles o ideales" (MANACORDA, 1989, p 150).

Platón idealizó sus teorías educativas a través de esa filosofía. Su pedagogía era aristocrática, pues hacía de la educación un privilegio de dos clases: la de los racionales y la de los sentimentales.

Es función de la educación determinar lo que cada individuo está apto por naturaleza a hacer, y entonces prepararlo para ese servicio.

El objetivo de la educación para Platón es la formación del hombre moral, y el medio es la educación del Estado, en la medida en que éste representa la idea de justicia. El Estado no es, por lo tanto, fin en sí, antes medio de realizar la justicia y la educación conforme la justicia. (LUZURIAGA, 2001, p. 52)

Platón expone su filosofía en el libro *La República*, el más importante tratado de educación. Aristóteles (384-322 a.C.) disintió de Sócrates y de Platón, como bien demuestran que la posesión del conocimiento por el individuo consistía en la virtud. Para ese pensador, la virtud se encontraba en la conquista de la felicidad y del bien. Aristóteles afirmaba que todos los ciudadanos tienen de participar igualmente de la educación, aunque los esclavos y los artífices no pueden conquistar la ciudadanía.

Además, por medio de las actividades práctica y teórica, llegarían a los objetivos puramente intelectuales y, seguidamente, al sacerdocio. De este modo, la vida práctica se transformaría en la vida especulativa, la vida perfecta.

2.3 LA EDUCACIÓN ROMANA

El ideal romano de educación se consolida por la garantía de los derechos y deberes. La intención es formar el carácter moral del ser humano y, para tanto, la madre ejerce un papel de destaque por ayudar en tal formación; siendo, en la vida privada, en el centro familiar, la figura materna indispensable.

El lugar de la escuela era ocupado por el hogar. El poder paterno, enaltecido en sus funciones, tornó la familia la unidad social, mismo en muchos aspectos legales. Dio grande importancia a la moral del hogar, así como a la legal y la social.

Ningún otro pueblo usó tan eficazmente el ejemplo de las personalidades de importancia de su historia para la formación del carácter de la juventud de cada generación. Así, la característica fundamental del método de la educación romana era la imitación.

En la República de los primeros tiempos, la educación adquiere facción aristocrática, se dirigiendo a los patricios. Era poderosa la influencia del *pater familias*, sino también es verdad que la matrona romana ocupó en el hogar una posición más elevada que en Grecia. Se trataba de una sociedad sobria y austera que ministró un tipo de educación más moral que intelectual. (LUZURIAGA, 2001, p. 60)

La historia de la educación romana registra algunos ilustres educadores: Catón, pedagogo nacionalista, se volvió notable por la reacción que se opuso a la influencia

griega en la cultura romana; Cícero, inspirado en Platón, establecía que el fin de la educación era formar al hombre y al profesional, es decir, el orador, se basando para esto en las peculiaridades individuales. Su ideal de formación general *humanitas*⁷.

La idea de la *humanitas* se redujo, de inicio, a una educación bilingüe (griego y latín). A esto se debe que todavía reciben el nombre de humanidades, los estudios literarios, debido a la formación de que fornecen a las ciencias reales. Sin embargo, entre los romanos, ya se había ampliado el sentido de la *humanitas* como aquella cultura general que transcendía a los intereses locales y nacionales e incluía no sólo las lenguas extranjeras, sino también los conocimientos de toda orden. (GADOTTI, 1998, p. 42)

Quintiliano fue el primer profesor oficial de Roma. Estableció las normas de la formación del orador. Prefirió la enseñanza pública, al revés de la familiar. Aconsejó que la enseñanza se fundamentara en el interés del alumno, cuyas peculiaridades psíquicas el maestro debería conocer.

2.3.1 La Educación Medieval

En el período medieval, la interferencia de la Iglesia Cristiana y del monarquismo en la educación sustituyó los métodos educativos romanos: la instrucción se basaba en la práctica del culto, al revés del elemento intelectual.

En la Edad Media, el cristianismo ofreció una solución para el problema social y educativo griego, aplicando el principio del amor y la caridad cristiana, en que se armonizaban al individuo y los hechos sociales. Con esto, la educación se adaptó para la formación moral, concomitantemente con la intelectual y literaria (ANDRADE, 2006).

El cristianismo se desarrolló intelectualmente e institucionalmente hasta alcanzar el apogeo con la escolástica y el surgimiento de las primeras Universidades.

Los monasterios eran prácticamente las únicas instituciones de enseñanza de la época. Eran los únicos centros de pesquisa, las únicas casas editoras para la multiplicación de los libros, las únicas bibliotecas para la conservación del saber, por fin, los monasterios preparaban los únicos sabios y estudiosos de la época. (LUZURIAGA, 2001, p. 80)

⁷ La *Humanitas* – palabra usada por Cícero para describir la formación de un hablante ideal (*orador*), que él juzgaba que debería ser educado para tener un conjunto de *virtudes del carácter* apropiado para una vida activa de *servicio público*; éstas incluyen un fondo de aprendizaje adquirida con el estudio de las *litterae bonae* ("buenas letras", o sea, la literatura clásica, especialmente la poesía), que también sería una fuente de cultivo continuo y placer en el ocio y la jubilación, la juventud y la vejez, bien y mal, buena suerte. Significa una *Cultura Universalizada*. Equivale a *Paidéia*, pero se distingue de ella por tratarse de una educación predominantemente *humanística*, y sobre todo *cosmopolita y universal*, buscando aquello que caracteriza al hombre, en todos los tiempos y lugares. Concepción que no se restringe al ideal de hombre **sabio**, pero se extiende a la formación del hombre virtuoso como ser moral, político y literario. www.artigonal.com/.../a-pedagogia-na-antiguidade-e-a-educacao-roman. (Acceso febrero de 2020).

El modelo educativo a ser seguido era lo de Cristo, que, por lo general, consistía en una elevación espiritual, o purificación que reintegraría al hombre tras su caída (pecado original): la santificación. Surge entonces la *patrística* – designación genérica de la filosofía cristiana en los primeros siglos, poco después de su surgimiento. Era la filosofía de los curas de la Iglesia, de la cual se originaría, más tarde, la escolástica.

La Patrística surge cuando el cristianismo se difunde y consolida como religión filosófica de la doctrina cristiana, especialmente en la medida en que ésta se opone al paganismo y las herejías que amenazan su propia unidad interna. (MANACORDA, 1989, p 155)

Para *San Agustín*, el único objetivo de la educación era esa santificación, a partir de una humanitas cristiana, el que hizo con que su pensamiento fuera de carácter formativo. De acuerdo con él, el fin supremo a que se debe aspirar es el reino de los valores éticos, a los cuales pueden ascender también los ignorantes y los humildes que tengan pureza en el corazón, amor y buena voluntad.

A finales de la Edad Media surge la *escolástica*. Su objetivo principal era la sistematización del saber en un todo armonioso y orgánico. Contribuyó mucho para la creación de las universidades y dominó el trabajo de esas instituciones durante tres o cuatro siglos.

La Escolástica buscaba apoyar la fe en la razón, revigorar la vida religiosa y la Iglesia por el desarrollo intelectual. La educación escolástica visaba a desarrollar el poder de formular las creencias en un sistema lógico y de exponer y defender tales definiciones de creencias contra todos los argumentos que pudieran ser levantados contra ella. (MANACORDA, 1989, p 155)

Al mismo tiempo, se empeñó en evitar el desarrollo de una crítica de espíritu frente a los principios fundamentales ya establecidos por la autoridad. Su principal representante fue *santo Tomás de Aquino*.

De acuerdo con ese filósofo-educador, sólo Dios es el verdadero agente de la educación, de la misma forma que es la causa principal de la enseñanza, pues su doctrina humana, que el maestro busca comunicar, no puede ser comprendida por el alumno sino en virtud de la luz de la razón que Dios infunde en su mente. Santo Tomás de Aquino aborda el problema de la educabilidad humana y valora el papel del alumno en el aprendizaje.

2.3.2 La Educación en el Renacimiento

El término Renacimiento surge para designar el periodo que antecede la Edad Moderna, el milagro humano, el renacimiento, el periodo de transición de la Edad Media para la Edad Moderna.

Los siglos XV y XVI fueron marcados por muchos cambios significativos, tales como la desacralización de la conciencia, la decadencia de la escolástica, el surgimiento de la Reforma Protestante, que descentralizó el poder de la Iglesia Católica y modificó la enseñanza, dando énfasis a la misión educativa del Estado y la obligatoriedad escolar.

En el periodo del Renacimiento se llevó a cabo el rompimiento con el modelo educativo basado en la escolástica.

Se buscaba una nueva educación. De este modo, se proponía restaurar la ideología de la Antigüedad clásica, vueltos a los ideales griegos, que, a su vez, servirían de base para los diversos métodos educativos, pues valoraban la educación humanista. (ANDRADE, 2006, p.33)

Sin embargo, el contenido de la educación se asemejaba a lo de la educación liberal, tendencia perseguida hasta finales del siglo XIX.

2.3.3 La Educación en la Modernidad

Ya a inicios de los tiempos modernos todavía existía la influencia de la Iglesia de la educación. Sin embargo, más allá hay la caída de la Iglesia en la actuación de la educación, con los hechos que anticiparon la transición de la Edad Media para la Edad Moderna. La pedagogía del siglo XVII sufrió una influencia de las dos corrientes filosóficas: la empírica, con Francis Bacon (1561-1626), y la racionalista con John Locke (1632-1704). El primero pregonaba que el conocimiento era derivado de la experiencia, de las percepciones sensoriales.

Por lo tanto, cumple utilizar el método inductivo, por el cual los hechos particulares son objeto de agrupaciones, de experimentación y comprobación, para llegar a los conceptos generales, es decir, al conocimiento. Ya René Descartes (1596-1650) parte de la duda metódica.

El punto de partida busca una verdad primera que no pueda ser colocada en duda. Por esto, convierte la duda en método. Comienza dudando de todo, de

las afirmaciones del sentido común, los argumentos de la autoridad, los testimonios de los sentidos, de las informaciones de la conciencia, las verdades deducidas por el raciocinio, de la realidad del mundo exterior y la realidad de su propio cuerpo. (ARANHA, 2006, p.104)

El método de Descartes constituirá las bases de la nueva didáctica. Otro famoso educador era João Amós Comenio (también conocido como Comenius). Su pedagogía prescribía que la enseñanza levantara en cuenta la evolución mental del alumno.

Para atender a esa exigencia, debería la escuela desarrollar primeramente la intuición sensible, después la memoria, las ideas abstractas, y, por último, la capacidad de juzgar. En el siglo XVIII, el naturalismo pedagógico, derivado del Iluminismo, buscó “liberar el pensamiento de la represión de los monarcas terrenos y del despotismo sobrenatural del clero.” (GADOTTI, 1998, p. 88). Es en esa época que se percibe la preocupación con la educación infantil.

El niño no es más una miniatura del adulto. Él vive en un mundo propio que necesita ser comprendido. Los siglos XVII y XVIII fueron marcados, en el área educativa, por una preocupación significativa con el alumno, especialmente los niños.

2.3.4 La Educación en la Contemporaneidad

La Revolución Industrial iniciada a finales del siglo anterior se desarrolla con más intensidad y exige una mano de obra especializada. De ahí surge la necesidad de que la educación se extienda a todos.

Del siglo XIX procedieron a los sistemas nacionales de educación y las grandes leyes de la instrucción pública de todos los países europeos y americanos. Todos llevan la escuela primaria a los últimos rincones de sus territorios, haciéndola universal, gratuita, obligatoria y, en la mayor parte, laica o extra confesional. Se puede decir que la educación pública, en el grado elemental, queda firmemente establecida con el aumento de dos nuevos elementos: las escuelas de la primera infancia y las escuelas normales para preparación del magisterio. (LUZURIAGA, 2001, p. 180)

La educación nueva prospera durante el siglo XX, marcada por la era de nuevas tecnologías, de revoluciones y de guerras. Además, hay el pronóstico de una vida más larga, entre otros factores que contribuyeron para el surgimiento de la educación nueva. El propósito es que el alumno se torne el centro del proceso educativo. De este modo, las necesidades de él deben ser analizadas para que pueda alcanzar el éxito escolar.

Hoy en día se convive con una multiplicidad de miradas, incertidumbres y conflictos de toda naturaleza. Se está viviendo una tormenta de informaciones, de tecnologías, de diferentes culturas.

El mundo global está presente en el cotidiano de las personas. Frente a tantas crisis paradigmáticas, el mundo evoca algunas reflexiones pedagógicas derivadas de las ocurrencias sociales, políticas, económicas y ambientales que fueron iniciadas a finales de los años 80. Se vive la civilización del conocimiento, la ciencia y la tecnología que agoniza, pide socorro frente al escenario de violencias y barbarie que se instala en el mundo.

Las nuevas tecnologías que surgen han permitido la difusión del conocimiento, a través principalmente de la Internet. Se puede afirmar que la historia de la pedagogía de nuestro siglo todavía está siendo escrita. Por lo tanto, la educación y la cultura se entrelazan, teniendo como objetivo la desconstrucción de cualquier forma de perjuicio.

2.4 CULTURA – PUNTOS DE DISCUSIÓN

Cultura puede ser entendida como un modo de vida global de un Pueblo, el legado social que el individuo adquiere de su grupo o todavía como una forma de pensar, sentir y creer.

El concepto de cultura es uno de los más fluidos, más usados e indispensables a las Ciencias Sociales. El concepto de cultura no es unívoco. Antes, por el contrario, tiene una grande diversidad de acepciones y se usa para describir lo que no es ni universal ni idiosincrático (SOUSA, 2004a).

La preocupación por el conocimiento y la organización social y política de los pueblos existe desde el inicio de nuestra civilización. El otro y su cultura ni siempre estuvieron presentes en la mirada lanzada por la cultura dominante, y, si estuvieron, eran vistos de forma superior; eran mirados con desdén.

En este sentido, se puede afirmar que la cultura es constituida por los significados compartidos por los sujetos y los grupos a que pertenecen. La cultura, de acuerdo con esa concepción, puede ser definida, por lo tanto, como el conocimiento

adquirido socialmente. Este conocimiento no es sólo teórico, sino también práctico. Está ahí incluida la ciencia, las creencias, los mitos, las supersticiones etc.

De acuerdo con Fanton (2009), desde la Antigüedad, inúmeros pensadores, tales como Confucio, Heródoto y Tácito intentaron explicar la noción de cultura, con la intención de comprender la diversidad humana.

Sin embargo, la primera definición formulada bajo la perspectiva antropológica, de acuerdo con Laraia (2004), fue la de Edward Tylor (1871)⁸, en que él considera la cultura como un todo complejo y un fenómeno natural que puede ser objeto de un estudio sistemático.

Para entender esas afirmaciones de Tylor, es necesario tener presente la época en que él vivió y, consecuentemente, su bagaje intelectual. Él produjo su teoría en los años en que Europa sufría el impacto del origen de las especies, de Charles Darwin, y la Antropología era una ciencia naciente dominada por la perspectiva del evolucionismo unilineal. (BERWIG, 2004, p.19)

Franz Boas (1858-1949)⁹ estudió las comunidades indígenas de los EE.UU., e, para él, cada lengua representa una clasificación de la experiencia, que diferiría de lengua para lengua, y, al aprender una lengua, el sujeto internaliza de forma inconsciente esas clasificaciones, surgiendo de ahí la suposición de que el lenguaje modele el pensamiento y la cultura.

Laraia (2004, p.59) nos dice que "una de las tareas de la antropología moderna ha sido la reconstrucción del concepto de cultura, fragmentado por numerosas reformulaciones".

⁸ Tylor es considerado un representante del evolucionismo cultural. En sus obras *Cultura primitiva y Antropología*, define el contexto del estudio científico de antropología, basado en las teorías evolucionarias de Charles Darwin. Tylor creía que existía una base funcional para el desarrollo de la sociedad y la religión, que él determinó ser universal. Él reintrodujo el término animismo (la fe en el alma individual o anima de todas las cosas y manifestaciones naturales) en el sentido común. Él consideró el animismo como la primera etapa de desarrollo de todas las religiones. edmelander.blogspot.com/.../cultura-segundo-edward-b-tylor-e-franz.ht (Acceso febrero de 2020).

⁹ El antropólogo germano-estadounidense **Franz Boas** nació en Minden (Alemania) el 09 de julio de 1858. Fue creado en una familia liberal y judía que era liderada por su padre, Meier Boas, un comerciante. Su madre era profesora de enseñanza infantil y, junto a su marido, influenció a Franz Boas con ideas que orientaban las Revoluciones de 1848, por la cual ambos habían pasado. Esos principios, con los cuales el antropólogo tuvo contacto durante la infancia y la adolescencia, formaron sus primeras ideas sobre raza y etnias. De acuerdo con las ideas presentadas por Franz Boas, hay diversos desarrollos históricos que dependen de la intervención de acontecimientos de factores culturales o no. En su obra, Boas establece la autonomía relativa del fenómeno cultural, rechazando el determinismo y presentando la influencia del medio ambiente y factores biológicos como influencia en la composición de las sociedades. www.infoescuela.com › Ciencias › Antropología (Acceso febrero de 2020).

Clifford Geertz (1926-2006), antropólogo estadounidense de notable influencia en la segunda mitad del siglo XX, contribuyó para la reconstrucción del concepto cultura, para el debate del relativismo cultural, además de ampliar y conectar sus reflexiones a otras áreas, como historia, política, derecho, artes y literatura.

Por lo tanto, promovió el desarrollo de la antropología moderna e el desencadenamiento de la antropología posmoderna. Su dimensión hermenéutica rompió con las estructuras metodológicas formales de estudio del medio antropológico, al considerar que el hombre y las relaciones humanas deben ser interpretados en sus particularidades culturales, y no sintetizados como se fueran leyes generales, en una especie de Código Cultural.

En ese sentido, el abordaje semiótico de la cultura revela que los fenómenos culturales son dotados de un contenido simbólico y, consecuentemente, cargados de significados pasibles de ser interpretados de forma inteligible. La posición por una teoría interpretativa de la cultura es claramente visible en los argumentos del pensador (FANTON, 2009).

La cultura también es permeada de símbolos que demuestran la identidad de un pueblo. Para Geertz:

El concepto antropológico de cultura puede ser designado como un conjunto de sistemas de símbolos significantes o patrones culturales construidos históricamente, que orientan el comportamiento humano, dando significado a su experiencia. (GEERTZ, 2008, p.121)

Por lo general, símbolo es todo aquello que lleva en sí un significado. De la misma forma que la noción de cultura, el concepto de símbolo necesita ser delimitado. Generalmente, la cultura se sustenta por medio de símbolos que son creaciones humanas cuya función es comunicar ideas. Todo comportamiento humano deriva del uso de símbolos. Fue el símbolo que transformó a nuestros antepasados antropoides en hombres y los han hecho humanos. Todas las civilizaciones se esparcieron y se perpetuaron por el uso de los símbolos.

Por lo tanto, los símbolos forman parte esencial de la vida humana. Todo sujeto se constituye y se construye por medio de inúmeros lenguajes simbólicos, no sólo en el que se refiere al sagrado, sino en todo imaginario humano (FERNANDES, 2009). Los significados, para Geertz (2008, p.122), “sólo pueden ser ‘almacenados’ a través

de símbolos”. Estos, a su vez, pueden ser expresos por una actitud, un objeto concreto, una relación o hasta mismo una abstracción.

La mano abanando hacia a alguien que está partiendo, el calendario, una obra de arte, la palabra amor, una música. Todos ellos son símbolos llenos de un significado específico, es decir, que buscan decir algo.

Todavía de acuerdo con Geertz (2008, apud Fanton, 2009), los sistemas de símbolos, es decir, los patrones culturales desempeñan un papel mutuo: son modelos de la realidad y modelos para la realidad. En el sentido de modelo de la realidad, las estructuras simbólicas modelan las relaciones físicas o no simbólicas.

En el segundo caso, en el modelo para la realidad, las estructuras simbólicas es que son adaptadas a las relaciones físicas o no simbólicas. Se haciendo un paralelo a la actividad agrícola, en el modelo de la realidad, el hombre elabora una teoría sobre las condiciones climáticas, la acidez del suelo, la necesidad de fertilizantes, etc., para obtener una mayor productividad en su plantación.

Al mismo tiempo, en el modelo para la realidad, esa teoría es modelada de acuerdo con el desarrollo de la referida plantación, es decir, de acuerdo con los resultados obtenidos con las condiciones climáticas, la acidez del suelo y la calidad de los fertilizantes utilizados.

Se puede destacar que los modelos “de la” y “para” la realidad no tienen un carácter cronológico, como se un precediera al otro. Por el contrario, la relación entre “de la” y “para” la realidad es mutua, paralela, así como puede ser observado en relación al ejemplo de la agricultura. Al mismo tiempo en que el hombre elabora su teoría agrícola, él observa la naturaleza, es decir, la teoría molda el físico, así como la teoría se ajusta al físico. De ese modo, los símbolos asumen una dupla función, que es dar sentido a la realidad, modelándola e, igualmente, modelando la realidad a ellos mismos.

2.4.1 El Multiculturalismo

El multiculturalismo surge en territorio estadounidense, no sólo como movimiento social en defensa de las luchas de los grupos culturales negros y otras minorías, sino también como abordaje curricular contraria a toda forma de perjuicio y discriminación en el espacio escolar.

Inicialmente, se constituye desvinculado de los sistemas de enseñanza, incorporado en su mayoría por los movimientos sociales, especialmente los grupos culturales negros. El eje orientador del movimiento es el combate al racismo y las luchas por derechos civiles.

Gonçalves e Silva (1998, apud Silva e Brandin, 2008, p.56) sitúan el inicio del movimiento “a finales del siglo XIX, con las luchas de los afrodescendientes, que buscaban la igualdad de ejercicio de los derechos civiles y el combate a la discriminación racial en el País.”

Los precursores del multiculturalismo fueron profesores-doctores afroamericanos, docentes universitarios en el área de los estudios sociales, que trajeron, por medio de sus obras, cuestiones sociales, políticas y culturales de interés para los afrodescendientes. Entre esos estudiosos se puede destacar George W. Williams, Carter G. Woodson, W. E. B. Dubois, Charles H. Wesley, St. Claire Drake. Basándose en argumentos científicos, buscaban preparar a las poblaciones segregadas para exigir igualdad de derechos, estimulando la autoestima de esos grupos y apoyando el debate intelectual sobre cuestiones relativas a la discriminación y la exclusión social¹⁰ (SILVA y BRANDIN, 2008).

El multiculturalismo encara las identidades plurales como la base de constitución de las sociedades. Por lo tanto, de acuerdo con Canen (2007), es necesario considerar el dinamismo, el hibridismo, las síntesis culturales y el movimiento constante que resulta en nuevas identidades. El reto del multiculturalismo se coloca exactamente en esas reacciones complejas y a veces no completamente conscientes, entre la defensa de una identidad estereotipada e indiscutible y la demanda ineluctable del reconocimiento de la unicidad y la peculiaridad de cada uno de los interlocutores.

Ese reto también está presente en el enfrentamiento de los conflictos generados en función de las cuestiones económicas, políticas, y, sobre todo étnico-culturales, en la tentativa de combatir discriminaciones y perjuicios, teniendo en cuenta las dificultades de individuos y grupos de acoger y convivir con la pluralidad y

¹⁰ **Diversa**: Año I - nº 1: pp. 51-66: enero/junio 2008.

las diferencias culturales. El multiculturalismo hace hincapié en la diferencia, el tratamiento diferencial, para así conquistar la igualdad de oportunidades.

Sobre esto, Valente (1999, p. 63) argumenta: “Aceptar las diferencias y enriquecerse con ellas sigue siendo un problema que hoy en día nadie sabe resolver porque supone el reconocimiento de la alteridad”.

La relación para alcanzarse la alteridad es dada por la exterioridad, siendo una preocupación no para conmigo, sino para con los demás. Frente a esto, el multiculturalismo representa un reto porque abre la construcción de la nuestra propia identidad, teniendo en cuenta también la imagen que los demás tiene de nosotros y que se transmite. La simple presencia del otro, de lo diferente, también cuando os ignoramos y los rechazamos, no nos deja indiferentes, nos atingen y nos modifican siempre.

Cashmore (2000, apud Algarve, 2004, p. 49) dice que “el multiculturalismo trae la idea de una coexistencia armónica entre grupos étnicos o culturalmente diferentes y resulta del juego de las diferencias y se las reconoce”. Con esto se instala el pluriculturalismo¹¹.

De acuerdo con McLaren, se puede distinguir varias modalidades de posiciones multiculturales:

El multiculturalismo conservador, el multiculturalismo liberal y liberal de izquierda, y el multiculturalismo crítico o de resistencia. El multiculturalismo conservador pretende la construcción de una cultura común, unitaria y nacional, entendiendo la diversidad cultural, de raza o sexual como debiendo ser asimilada a la cultura tradicional, generalmente definida por patrones patriarcales, blancos, euro-estadounidenses. (MCLAREN, 1997, p.56)

El *Multiculturalismo conservador*. Implica en las visiones de los colonialistas en relación a los pueblos colonizados y, consecuentemente, las teorías evolucionistas que, a partir del siglo XVIII justificaron políticas imperialistas. Caracterizando esa posición al defender un proyecto de construcción de una cultura común, y, en nombre de ella, deslegitimar dialectos, saberes, lenguas, creencias, valores diferentes pertenecientes a los grupos subordinados, considerados inferiores. Esa tendencia busca asimilar a todos al orden social dominante.

¹¹ Varios tipos de cultura.

El *Multiculturalismo humanista liberal*: Esta concepción defiende la igualdad entre diferentes etnias y grupos sociales, permitiendo la libre competición en la sociedad capitalista, a través de la mejoría de las condiciones sociales, económicas y culturales. Es una postura etnocéntrica¹² que privilegia a los grupos dominantes.

El *Multiculturalismo liberal de izquierda*: Esta tendencia defiende mucho más la idea de valoración de la equidad, es decir, reconocer las diferencias sin dejar de considerar la necesidad de, en la igualdad, percibir las como tal. En esa tendencia no se trata de considerar a todos los grupos e individuos como iguales, *sino como sujetos diferentes, portadores de derechos iguales*.

De acuerdo con el sociólogo estadounidense Peter McLaren (1997), esa corriente es tendenciosa, de carácter ideológico, pues esa posición puede tender a dar esencia a las diferencias y no tener presente que éstas son construcciones históricas y culturales, permeadas por relaciones de poder. Se torna tendenciosa por crear un favoritismo que valora las experiencias de los grandes grupos populares (elitismo populista), étnicos y practicantes, dejando de lado los demás grupos.

El *Multiculturalismo crítico y revolucionario*: Defiende la contextualización y la construcción política de transformación, sin la cual hay el riesgo de reducirse a otra forma de acomodación al orden social vigente. Entiende las representaciones de raza, género y clase como productos de luchas sociales sobre signos y significaciones, privilegiando la transformación de las relaciones sociales, culturales e institucionales, en las cuales los significados son generados. Ese enfoque se recusa a entender la cultura como no conflictiva, pero armoniosa o consensual. Trata de las cuestiones relativas a la diferencia como determinadas por los procesos históricos, las mentalidades y las ideologías, por las relaciones de poder, y movilizan procesos políticos y sociales.

Por fin, el multiculturalismo implica básicamente en la transición de una cultura común o homogénea de culturas, visando a la inclusión de los racial y sexualmente excluidos. El término describe la existencia de esa cantidad de culturas, sin que una

¹² Es una visión del mundo donde nuestro propio grupo es tomado como centro de todo, y todos los demás son pensados y sentidos a través de nuestros valores, nuestros modelos, nuestras definiciones de lo que es la existencia.

de ellas predomine, pero son separadas geográficamente y hasta en la convivencia, creando un arco iris cultural, donde cada cultura tiene su valor en la sociedad.

Hablar de multiculturalismo es hablar de las diferencias en nuestras sociedades. Sin embargo, necesitamos entender la amplitud que el término nos remite. Pues es pensando sobre el multiculturalismo en su esencia de creación que vamos a ver la señal de un contencioso reconocimiento de la no homogeneidad ética y cultural de esas sociedades.

De acuerdo con Silva e Brandin (2008), en Brasil, en los Parámetros Curriculares Nacionales – PCN (BRASIL, 1997) constan que, en el plan internacional, Brasil ha participado de eventos importantes, como la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien, en Tailandia, en 1990, convocada por organizaciones como UNESCO, UNICEF y Banco Mundial. El País también es signatario de la Declaración de Nueva Delhi – firmada por los nueve países en desarrollo, de mayor contingente de población –, en que se reconoce la educación como instrumento prominente de promoción de los valores humanos universales, la calidad de los recursos humanos y del respeto por la diversidad cultural.

2.4.2 Diversidad Cultural

La diversidad de las culturas existentes acompaña la historia de la humanidad y toda su variedad de conceptos, trae registros de vida social organizada y registra grados y formas diferentes de dominio humano sobre la naturaleza. Para entender mejor ese tema se tiene que volver al siglo XVIII. En este siglo se defendía la idea de que había diferentes especies de seres humanos (diversidad) y, de acuerdo con estas teorías, algunas etnias eran consideradas superiores y más evolucionadas que las demás.

Eran concepciones consideradas verdaderas y servían de justificativa a prácticas de racismo, discriminación, perjuicio e intolerancia en diferentes sociedades de la época. La diversidad cultural está más asociada a la identificación de los grupos sociales. Ella se manifiesta cuando el grupo social tiene significado cultural, es decir, las personas comparten las mismas normas de comportamiento, valores, idioma, y así sucesivamente.

Diversidad cultural es la representación, en un sistema social, de personas con diferentes identidades grupales y significaciones culturales distintas. Con la evolución humana, hoy en día se cree que los conceptos y teorías sobre la diversidad cultural que circulaban en el siglo XVIII estaban equivocados, pues se sabe actualmente que los seres humanos pertenecen todos a la misma especie: la raza humana.

Somos sí diferentes, no sólo en las características de nuestro cuerpo, apariencia, sino principalmente en las verdades culturales que creemos, el modo como construimos valores, normas, comportamientos, formas de organización de la sociedad, así como elaboramos conceptos sobre nuestra convivencia con la naturaleza y entre nosotros mismos.

Diferentes maneras, gustos, gestos, modos de falar y relacionarse con la naturaleza marcan las diferencias entre hombres y mujeres, grupos sociales. No entendidas como leyes naturales en la formación de la diversidad humana, provocan extrañezas, dudas, conflictos y rechazos. De este modo, cada uno tiende a creer que su forma de actuar y pensar son las mejores, más justas, conceptuando así todo lo que extraña como inaceptable, generando de esta manera las *minorías*¹³ y los perjuicios. El término minorías abarca cuatro categorías distintas de grupos:

- 1- Pueblos autóctonos o indígenas, cuyo origen remonta a los primeros aborígenes¹⁴ del país, y que conservan un relacionamiento particular y un sentimiento acentuado de posesión a lo que consideran su territorio;
- 2- Minorías territoriales, grupos que tienen una larga tradición cultural, habiendo vivido en contextos nacionales caracterizados por la existencia de minorías numerosas, como en muchos países de Europa y la América del Norte;
- 3- Minorías no territoriales o nómadas, grupos que no tienen ningún vínculo particular con cualquier territorio;
- 4- Inmigrantes, que tienden a negociar colectivamente su presencia cultural y religiosa en una sociedad particular. (INFORME DEL PNUD¹⁵ SOBRE EL DESARROLLO HUMANO, 1993, p.26)

Frente a la complejidad de la situación de la diversidad mundial, hoy en día se reclama acciones en diferentes direcciones. El reconocimiento de las diferencias es, por encima de todo, una condición para el diálogo, la paz mundial y, por lo tanto, para la construcción de una unión más amplia de personas diferentes.

¹³ *Minorías* aquí no se refieren a un grupo que está en número menor de personas, sino un grupo que, debido a sus características étnicas, religiosas, culturales o de nacionalidad sufre discriminación o perjuicio y no tiene los mismos derechos y oportunidades que otros.

¹⁴ Aborígenes: originario de la tierra donde vive; nativo. Habitante primitivo de una región; indígena.

¹⁵ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Intentar olvidar la manera como se constituyeron las historias de muchas sociedades modernas es negar la contribución de varios pueblos en su formación. Es necesario entender las culturas de las minorías, reconociendo la igualdad de derechos, se alejando de los prejuicios. La Declaración Universal de la Diversidad Cultural defiende que la diversidad cultural es un patrimonio común de la humanidad incentiva el diálogo intercultural y el multiculturalismo como formas de garantizar un desarrollo armonioso de las sociedades.

Por lo tanto, la diversidad¹⁶ se manifiesta en la originalidad que caracteriza a los grupos y sociedades que componen la humanidad. Es patrimonio común de todos los pueblos, se presentando como uno de sus más valiosos bienes, que necesitan ser reconocidos, cuidados y transmitidos. Es expresión de la riqueza de cada comunidad, portadora de conjuntos de símbolos y significados que sirven de referencia para la constitución de las identidades personales y grupales.

En ese contexto, la diversidad cultural amplía las posibilidades de escojas que se ofrecen a todos. Es una de las fuentes del desarrollo humano, de ampliación de los horizontes y sentido, en la medida en que cada cultura es sólo parte de un mundo complejo que tiene mucho a aprender con las demás culturas existentes.

Se constituye en el resultado de un largo proceso de interacción histórica. La variedad de identidades culturales, para Langon (2003), representa la riqueza de caminos diversos para enfrentar, de modos diferentes, desafíos también parcialmente diferentes:

El desaparecimiento de esa diversidad significaría el desaparecimiento de la capacidad humana de dar respuestas variadas a lo nuevo; sería la ruptura de una de las condiciones de posibilidad de reproducción de la vida humana. El desaparecimiento de una de esas identidades culturales representa el empobrecimiento de la humanidad mientras cierra uno de los caminos abiertos, mientras hacer perder una de las posibilidades. La riqueza humana depende de la preservación de la diversidad de sus identidades culturales y de cada identidad cultural. (LANGON 2003, p. 79)

¹⁶ El autor usó el término "diversidad" para diferenciar del término "pluralidad". Aunque ambos sean ampliamente utilizados en la actualidad con significados equivalentes, hago una distinción entre ellos, pues, de acuerdo con Houaiss y Villar (2001, p. 240), pluralidad, del latín *plurális*, se refiere al hecho de algo o alguien existir en grande cantidad, de carácter múltiple, no único. Pluralidad entonces remite a la idea de cantidad y puede anular o no contemplar la diferencia. La diversidad, del latín *diversitas*, se relaciona a aquello que es diverso, múltiple, que no es igual; por lo tanto, distinto, variado, diferente.

Por medio de la diversidad cultural puede ocurrir un desarrollo mutuo de las diversas culturas en interacción, así como de toda la humanidad. Es una riqueza mismo cuando exige esfuerzos para la mejor convivencia entre pueblos y culturas diversas, a veces divergentes y opuestas, permitiendo que cada sujeto, en el seno de su cultura, a través del esfuerzo de comprensión de las otras, obtenga la capacidad de cambio personal y cultural.

Con efecto, el concepto de diversidad cultural, concepto que acompaña el de la biodiversidad, va más allá en aquello que la multiplicidad de culturas contempla, en una perspectiva sistémica en la que cada cultura se desarrolla y evoluciona en contacto con las demás culturas.

De acuerdo con Morin:

La cultura es constituida por el conjunto de los saberes, haceres, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social. No sociedad humana, arcaica o moderna, desprovista de cultura, pero cada cultura es singular. De ese modo, siempre existe la cultura en las culturas, pero la cultura existe sólo por medio de las culturas. (MORIN, 2001, p. 56)

Por lo tanto, cultura y diversidad se refieren a la humanidad como un todo y al mismo tiempo a cada uno de los pueblos, naciones, sociedades y grupos humanos.

2.4.3 Identidad Cultural

La identidad cultural supone el reconocimiento del sujeto, de su grupo, su etnia. Ese reconocimiento del 'YO'¹⁷ "frente al proceso identitario a que se ve sometido en la vida social, como que manteniendo su integridad, en que pese las múltiples y eventuales identidades que es llevado a abrigar". (OLIVEIRA, 2010, p.98)

Las identidades están siempre en (re) definición de "fronteras", en un movimiento continuo, de (re) demarcación de territorios¹⁸, de (re) construcción de límites y riesgos entre los "nosotros" y los "Otros". Los territorios son instrumentos

¹⁷ La palabra yo está escrita en mayúsculo para denominar a todas las personas.

¹⁸ Para Haesbaert (2006), territorio puede ser entendido como proceso de dominio político-económico y/o de apropiación simbólico-cultural del espacio por los grupos humanos. Es resultado de la interacción y el control del/por el espacio, relaciones de poder en sentido amplio, al mismo tiempo de forma más concreta (dominación) y más simbólica (apropiación). No hay como definir sujeto, grupo, sociedad sin insertarlos en un determinado contexto geográfico, 'territorial'. La carga simbólica del territorio es tanta, que él actúa como un "constructor de identidad, tal vez el más eficaz de todos".

simbólicos necesarios para la distinción en la relación con otros territorios. Todos los que viven dentro de sus límites tienden a ser vistos como iguales, tanto por estar subordinados a un mismo tipo de control, en cuanto por la relación de diferencia que se establece entre los que se encuentran en el interior y los que se encuentran afuera de sus límites (HAESBAERT, 2006).

Sin embargo, el Otro ni siempre está del otro lado de la “divisa”, pero puede estar en el interior de una misma cultura; “las culturas se desarrollan siempre en condiciones contextuales determinadas, como procesos abiertos, en cuya base se encuentra el principio de tratamiento, la interacción y el intercambio para con el otro”. (SIDEKUM, 2010, p. 292)

Frente a lo expuesto se puede decir que la identidad es construida y se desarrolla por medio de elementos simbólicos: ella es una trampa que se teje por las relaciones del sujeto con la realidad y la cultura, en una intersección creativa de la praxis y su interpretación.

Lo que caracteriza la identidad de un individuo moderno es el despojamiento de su dimensión de sujeto, es decir, la cesión de la autonomía de su praxis creativa en instancias heterónomas. El individuo, al carecer de la identidad de sujeto, se transforma en un actor que ejecuta el papel por otros proyectados. (RUIZ, 2011, p. 117)

Esa trampa es siempre compleja e integra una multiplicidad de factores difícilmente numerables o programables. Sin embargo, ella nunca acaba en un único modo universal de ser sujeto o en una única forma de construirse como sujeto. La configuración de las identidades fornece a los sujetos o a un determinado grupo social, la autopercepción, el “pertenecer”, con valores, códigos de comportamiento, significaciones y sentidos existenciales propios, que sirven de referencia para el proceso de identificación y reconocimiento por los Otros (MONTIEL, 2008).

Cada cultura fornece elementos simbólicos para la constitución de identidades específicas, diferenciadas. Esas identidades “demarcadas”, “diferentes” conviven en el seno de una misma sociedad y son desafiadas a coexistir en la tensión de la diferencia y el enriquecimiento por la diversidad.

Por lo tanto, al abordarse la cuestión de la identidad, automáticamente se abordará la cuestión de la diferencia. Son temas inseparables, ya que ambas son producidas por las relaciones sociales en el interior de las culturas.

Aunque sea una tarea compleja presentar una discusión que contemple identidad y diferencia, debido a la diversidad de abordajes, es necesaria la definición de esos conceptos, teniendo en cuenta los objetivos propuestos en este trabajo. Identificar significa reconocer algo o a alguien por medio de características que determinan su uniformidad, su unidad y su individualidad.

Diferenciar es establecer variaciones, diversificaciones, distinciones entre dos o más seres o cosas.

2.4.4 Relativismo Cultural

El relativismo cultural es definido como la idea de que cualquier ítem del comportamiento debe primero ser juzgado en relación al su lugar en la estructura única de la cultura en que ocurre y en términos del sistema particular de valores de aquella cultura.

Por lo tanto, se puede entender que el relativismo cultural consiste en la mirada de las diferentes sociedades, en el entendimiento de que cada cultura debe ser comprendida dentro de sus patrones propios. Cuando el relativismo es bien entendido denominarnos pluralidad cultural. De acuerdo con Marconi:

La posición cultural relativista tiene como fundamento la idea de que los individuos son condicionados a un modo de vida específico y particular por medio del proceso de endoculturación¹⁹. Toda cultura es considerada una configuración para los sujetos sociales que la practican. (MARCONI, 2005, p.31)

En este sentido, todos los pueblos formulan sus juicios de valores en relación a los modos que ellos tienen de practicar y también al modo de los demás, desde su nacimiento. De este modo, el relativismo cultural defiende la presuposición de que las evaluaciones deben ser relativas a la propia cultura en sus espacios.

El relativismo cultural expresa un juego epistemológico en que la realidad del objeto es anterior a los abordajes culturales: dado a priori, el objeto es independiente y, de cierta forma, indiferente a las aprensiones que le son dirigidas, es decir, el objeto mirado es, antes de todo, cosa en sí.

¹⁹ Endoculturación es el proceso permanente de aprendizaje de una cultura que se inicia con asimilación de valores y experiencias a partir del nacimiento de un individuo y que se completa con la muerte. Este proceso de aprendizaje es permanente, desde la infancia hasta la edad adulta de un individuo. A la medida que el individuo nace, crece, y se desarrolla, él aprende se envolviendo cada vez más a actuar de la forma que le fue enseñado (RIBEIRO, 2005).

Es una manera de posicionarse frente a las diferencias culturales existentes, buscando de ese modo conocer las costumbres de los diferentes pueblos, estudiándolos para así comprenderlos conforme sus propios valores, permitiendo lo conocer y lo entender de las diversas maneras de vivir de cada cultura, para, de esa manera, mejor convivir con lo que a veces nos parece ser tan extraño y diferente.

Por lo tanto, el relativismo cultural no defiende que la diferencia deba ser una jerarquía, no valorando a los seres humanos con base en criterios de superioridad o inferioridad, manteniendo una mirada bajo una dimensión de riqueza, el que transcurre de la diferencia. Mirar todo y a todos con una visión de igualdad, comprendiendo al “otro”, con sus propios valores, sin colocar nuestros valores como parámetros de cierto o errado, teniendo así una perspectiva de interrelación.

El concepto de relativismo cultural nos lleva a pensar más ampliamente sobre los conocimientos de otras costumbres, de otras culturas, nos llevando a repensar nuestros propios conceptos, ya que nuestros conceptos no son los únicos.

2.4.5 Etnocentrismo

Cuando una cultura se enfrenta con otra es natural que de este encuentro despierte un extrañamiento. Esto porque cada cultura imprime y entiende de manera peculiar los significados de sus símbolos, los cuales ni siempre coinciden con el contenido de otros universos simbólicos existentes. Sin embargo, es posible notar que, a menudo, se atribuye propios significados a los símbolos de otras culturas, o sea, se emite juicios de valor a partir de una visión de mundo individual en relación a las diferentes culturas (el otro).

El etnocentrismo es un fenómeno observable en cualquier sociedad, donde las diferencias pasan a ser traducidas y evaluadas en los términos de quien las vive.

Etnocentrismo es una visión del mundo con la cual tomamos nuestro propio grupo como centro de todo, y los demás grupos son pensados y sentidos por los nuestros valores, nuestros modelos, nuestras definiciones de lo que es la existencia. En el plan intelectual puede ser visto como la dificultad de pensarnos la diferencia; en el plan afectivo, como sentimientos de extrañeza, miedo, hostilidad. (ROCHA, 2010, p.56)

Involucra principalmente la dificultad en aceptar la diferencia y leer la sociedad del Otro a partir de los valores de representaciones contenidas en la sociedad del YO.

De acuerdo con Marconi (2005, p.32), el etnocentrismo se encuentra íntimamente relacionado al relativismo cultural”.

El etnocentrismo puede asumir varios aspectos, desde formas sutiles, como el extrañamiento frente a los diferentes modos de vivir y pensar, y también formas extremas como la intolerancia cultural. Por consiguiente, él es hasta cierta medida aceptable, pues su fuerza se puede tornar peligrosa, siendo utilizada pura y simplemente para despreciar y reprimir al “otro”, negándole condiciones para presentar a sí mismo.

Por lo tanto, se puede percibir la necesidad de superación del pensamiento etnocéntrico, si no queremos caer en errores teóricos. Aunque sea una tarea difícil al intentar analizar y comprender al “otro”, es importante ejercitarnos el desprendimiento de las concepciones de la nuestra propia cultura, actividad que es posible a través de la relativización.

2.4.6 Raza o Etnia?

A partir del siglo XIX, científicos que buscaban la causa de las diferencias humanas en el cuerpo físico creían que las diferencias físico-biológicas fueran factor determinante en las diferencias de la vida social. El término raza gana entonces una connotación científica (ALGARVE, 2004).

La visión monogenista²⁰ fue bien aceptada y sus formuladores creían que todos los seres humanos se habían originado de Adán y Eva, segundo las escrituras bíblicas, y las diferencias encontradas en los habitantes del Nuevo Mundo era resultado de una caída, una alteración negativa, una depravación o degeneración del Éden.

A partir de mediados del siglo XIX, esa vertiente comenzó a ser criticada por las ciencias biológicas, que creían en varios centros de creación, defendiendo así una visión poligenista²¹ del origen del hombre.

²⁰ Doctrina antropológica segundo la cual todas las razas humanas derivan de un tipo primitivo único.

²¹ Poligenismo es una teoría sobre los orígenes humanos que postula la existencia de diferentes ascendencias para las razas humanas. Algunos de sus defensores derivan sus postulados a partir de bases científicas, y otros de bases pseudocientíficas o religiosas. La teoría se opone a la hipótesis del origen único o monogenismo, hoy en día con fuerte aceptación en razón de los resultados genéticos obtenidos del análisis del genoma humano. www.dicio.com.br (Acceso febrero de 2020).

En 1859, con la publicación de *El origen de las especies*, de Charles Darwin, ese debate entre monogenistas y poligenistas comenzó a diluirse, pues ambos incorporaron el modelo evolucionista y “atribuyen al concepto de raza una connotación bastante original, que escapa de la biología para adentrar cuestiones de cuño político y cultural.” (SCHWARCZ, 1993, Apud MARIANO, 2006, p.50)

Al dar contornos científicos al término raza, se buscaban justificativas para las políticas colonialistas de Europa, en relación a otros continentes. Se intentaba comprobar la inferioridad de los pueblos indígenas, los aborígenes y los africanos, con la finalidad precípua de justificar la necesidad de *civilizarlos*, lo que significaba, en la realidad, la tentativa de transformar sus organizaciones sociales y culturales, conforme los constructos europeos (MUDIMBE, 1988, Apud ALGARVE, 2004).

En Brasil, cuando se pronuncia la palabra raza, la tendencia es pensar en negros.

En Brasil, la palabra raza fue y es utilizada para expresar atributos negativos a las personas negras. La participación de los militantes negros en medio a la elaboración de la Constitución de 1988 fue marcada por la “denuncia al mito de la democracia racial y el efecto desmovilizador del mismo en la sociedad brasileña. Efecto este que debería ser corregido por una intervención estatal en la configuración de las relaciones raciales”, a partir del establecimiento de políticas vueltas específicamente a la población afrobrasileña. Políticas que deberían ayudar en la inserción de los afrodescendientes “al nuevo sistema productivo”, así como “posibilitaran a los negros la reconstrucción de su identidad racial negada por las tentativas de destrucción de esa identidad por la política do blanqueamiento.” (RODRIGUES, 2005, p. 53)

Sin embargo, grupos del Movimiento Negro dan un sentido político positivo al término, y pasan a utilizarlo positivamente para marcar las relaciones, principalmente entre negros y blancos (CNE/CP, 2004).

Es importante destacar que, aunque la palabra raza sea aparentemente utilizada para marcar las diferencias físicas, como por ejemplo el color de la piel y el tipo de pelo, su significado va más allá de esas características.

Munanga conceptúa etnia como “un conjunto de individuos que, histórica o mitológicamente tienen un antepasado común; tienen una lengua en común. Una

misma religión o cosmovisión; una misma cultura y viven geográficamente en un mismo territorio.” (MUNANGA, 2004, p. 26)

En otras palabras, a partir del siglo XX, el término pasa a referirse también a las diferencias culturales, es decir, la forma propia de pensar el mundo, de vivir, de ser, que, en el caso de los afrodescendientes, ven ligada a una ancestralidad africana. (ALGARVE, 2004, p.56)

A partir de siglo XX se utiliza la expresión *étnico-racial*. De acuerdo con Cashmore:

El término deriva del griego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, y se refiere a pueblo o nación. En su forma contemporánea, 'étnico' todavía mantiene su significado básico en el sentido en que describe a un grupo tenedor de algún grado de carencia y solidaridad, compuesto por personas conscientes, al menos en forma latente, de que tienen orígenes e intereses comunes. Un grupo étnico no es mero agrupación de personas o de un sector de la población, sino una agregación consciente de personas unidas o próximamente relacionadas por experiencias compartidas. (CASHMORE, 2000, p. 196)

También se encuentra expreso en el Parecer CNE/CP 003/2004 el uso del término *étnico*, en la expresión *étnico-racial*, que sirve para señalar que esas relaciones tensas debido a las diferencias en el color de la piel y los trazos fisionómicos lo son también debido a la raíz cultural plantada en la ancestralidad africana, que difiere en visión de mundo, valores y principios de origen indígena, europea y asiática.

2.4.7 Desmitificando el Racismo

El racismo es un problema mucho evidente en muchas sociedades, pero en Brasil él representa un sistema de opresión de la diferencia marginalizada, aunque la no brasileña sea compuesta por tres grupos étnicos: indígenas, europeos y africanos. Esa opresión contra grupos étnico-raciales está intrínsecamente ligada a los que tienen sus características propias en relación a lo físico y a lo cultural, las cuales no condice con el modelo impuesto por la élite dominante (TEODORO, 2010).

De acuerdo con Algarve (2004), en Brasil el racismo es resultado y reflejo de la esclavitud, sin que los negros fueran tratados con dignidad, respeto y valoración. Las consecuencias de la falta de esa valoración y respeto todavía son sentidas por sus descendientes. “Es lo que queda evidente cuando personas cuentan chistes deflacionistas en relación a los negros o utilizan expresiones como: “¡Tenía que ser

negro!"; "¡el negro fue hecho para trabajar!"; "¡negro parado es sospechoso, corriendo es ladrón!" (ALGARVE, 2004, p.23)

Aunque se afirme que el racismo es la opresión a las diferencias físicas y culturales de no blancos descendientes de europeos, en el que se refiere al Brasil, los negros han sido fuertemente perjudicados porque fueron los que más sufrieron situaciones de racismo.

Conforme afirma Rugendas (1973):

Además, la verdadera superioridad de los blancos sobre los negros no es únicamente exterior. En se tratando, por ejemplo, de instrucción, se encuentran no sólo en América, sino también en Europa, miles de blancos que no son tan bien-educados como inúmeros negros, y, a veces mismo lo son bien menos. Se trata antes de una superioridad intrínseca y orgánica; ella crea, en suma, entre el negro y el blanco, el mismo tipo de relaciones existentes entre la mujer y el niño con referencia al hombre. Y lo que se observa principalmente en el magnetismo animal ejercido por el blanco sobre el negro. Esa superioridad tal vez se explique por una mayor intensidad de sistema nervoso, por una mayor actividad de sus funciones, una armonía más perfecta en todas las circunstancias de la vida; al menos, partiendo de hechos conocidos, podemos concluir por la existencia de esas calidades a nuestro favor. (RUGENDAS, 1973, p. 121)

Esta investigadora entiende que el racismo es una construcción social. No ser racista o dejar de ser racista son medidas que también pueden ser sociales y, de esa forma, los currículos escolares pueden en él influir. Como los currículos contribuyen para mantener el racismo, también pueden hacer el contrario, se dispuestos a esto, principalmente el currículo oculto.

La redefinición y la recolocación del currículo oculto hechas por Giroux transparecen en la *preocupación pedagógica*. El currículo oculto no debe ser el componente educativo que sirva a la clase dominante para la reproducción de sus valores y ni a los radicales con la valoración máxima del conflicto, sino debe considerar que "(...) la esencia do currículo oculto sea establecido en el desarrollo de una teoría de escolarización preocupada tanto con la reproducción en cuanto con la transformación." (GIROUX, 1986, Apud FERNANDES, 1999, p.56). En ese sentido, el discurso del autor demuestra las implicaciones del racismo.

Se refiere no sólo a todas las acciones e inacciones, a todos los sentimientos y silencios que sustentan la subordinación negra, sino también a una estructura de esquizofrenia que todo pueblo 'blanco' tiene, en el sentido de la totalidad de la experiencia de su ser en el mundo. En resumen, todos los pueblos blancos están universal e inevitablemente enfermos por el racismo. (SILVÉRIO, 1999, p67)

El racismo perjudica a quien ha sufrido con él, y también quien se utiliza de él para mantener sus privilegios, el que justifica e incentiva las iniciativas de combatirlo, ya que el derecho a la identidad y la cultura es garantizado en Brasil por la Constitución Brasileña de 1988.

2.4.8 El Perjuicio: Telas

El perjuicio de atritos y atraso social son las desigualdades entre ricos y pobres, mientras las desigualdades entre blancos y negros son principalmente reflejos aún de la esclavitud.

Como se puede observar en las palabras de Hormeyer (1863), un alemán que visitó la ciudad de Río de Janeiro en la época de la esclavitud, no sólo comparó al negro a un mono, pero todavía afirmó que el negro se parece más con el mono que con el gorila, que él propio vio en viaje a Londres. El sentimiento que él presentó fue de asco, sentimiento fuerte en relación a algo que no le agrada.

En verdad, el perjuicio tiene como característica juzgar de antemano, y ese juicio es hecho por las características físicas; se juzga lo que las personas son o dejan de ser, o lo que van a hacer o ya hicieron, sin una prueba consistente de lo que afirman.

En el Guía de Elaboración del Programa de Promoción de la Igualdad (2000, p. 20), el perjuicio: “es una actitud negativa que contiene una predisposición a la acción y se expresa a partir de una indisposición o juicio previo que se hace de personas estigmatizadas por atributos a ellas o al grupo a que pertenecen.”

El objetivo de la Política Nacional de Promoción de la Igualdad Racial es definido como la reducción de las desigualdades raciales en el país, con énfasis a la población negra. Se establece la SEPPIR (Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial) como coordinadora de la Política, siendo su ejecución atribuida a órganos de la administración pública directa.

Los costos financieros para la implementación de la política forman parte de las despesas de los órganos ejecutores. Las acciones que congregan lo que es la promoción de la igualdad racial están presentes en el anexo I del Decreto. Son ellas:

- Implementación de modelo de gestión de la política de promoción de la igualdad racial, que comprenda conjunto de acciones relativas a la cualificación de servidores y gestores públicos, representantes de órganos estaduais y municipales y de liderazgos de la sociedad civil.

- Creación de red de promoción de la igualdad racial envolviendo diferentes entes federativos y organizaciones de defensa de derechos.
 - Fortalecimiento institucional de la promoción de la igualdad racial.
 - Creación del Sistema Nacional de Promoción de la Igualdad Racial.
 - Perfeccionamiento de los marcos legales.
 - Apoyo a las comunidades que restaron de los palenques.
 - Incentivo al protagonismo de la juventud palenquera.
 - Apoyo a los proyectos de etno-desarrollo de las comunidades palenqueras.
 - Desarrollo institucional en comunidades restadas de palenques.
 - Apoyo sociocultural a niños y adolescentes palenqueros.
 - Incentivo a la adopción de políticas de cotas en las universidades y el mercado de trabajo.
 - Incentivo a la formación de mujeres jóvenes negras para actuación en el sector de servicios.
 - Incentivo a la adopción de programas de diversidad racial en las empresas,
 - Apoyo a los proyectos de salud de la población negra.
 - Capacitación de profesores para actuar en la promoción de la igualdad racial;
 - Implementación de la política de transversalidad en los programas de gobierno.
 - Énfasis a la población negra en los programas de desarrollo regional.
 - Énfasis a la población negra en los programas de urbanización y vivienda.
 - Incentivo a la capacitación y créditos especiales para apoyo al emprendedor negro.
 - Celebración de acuerdos de cooperación en el ámbito de la Alca y el Mercosur.
 - Incentivo a la participación de Brasil en los foros internacionales de defensa de los derechos humanos.
 - Celebración de acuerdos bilaterales con Caribe, países africanos y otros de alto contingente de población de afrodescendientes.
 - Realización de censo de los servidores públicos negros.
 - Identificación del IDH de la población negra.
 - Construcción del mapa de la ciudadanía de la población negra en Brasil.
- (DECRETO N° 4.886, DEL 20 DE NOVIEMBRE DE 2003)

Recuperar los orígenes de las diversas influencias es valorar a los pueblos que las trajeron y a sus descendientes, reconociendo sus luchas por la defensa de la dignidad y la libertad, actuando en la construcción cotidiana de la democracia en Brasil, dando voz a un pasado que está presente en seres humanos que afirman y reafirman su dignidad en la herencia cultural que llevan (BRASIL, 1998, p. 154).

A pesar de discursos que legitiman esa inferioridad basada en la valoración de una persona sobre la otra, considerando raza y etnia (ALGARVE, 2004).

Las acciones afirmativas se configuran como un avance significativo en la lucha por la transformación social.

Por lo tanto, queda en claro que el perjuicio es una forma arbitraria de pensar y actuar, cuando ejercido como forma de control social para mantener las distancias y las diferencias entre las personas y los grupos (BANDEIRA e BATISTA, 2002, Apud ALGARVE, 2004).

De esa forma, el perjuicio es siempre una actitud negativa en relación a una persona, a un grupo o a una idea, y tal actitud, generalmente, es anticipada, siendo el resultado de los patrones de que se utilizan para hacer comparaciones.

De acuerdo con el Guía de Elaboración del Programa de Promoción de la Igualdad, ya citado:

La discriminación comprende cualquier distinción, exclusión o preferencia con base en motivos de raza/etnia, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia nacional u origen social, que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de tratamiento en el empleo y la ocupación. (PLAN DE ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD, 2000, p.09)

El perjuicio y la discriminación dejan marca en las personas, afectan la autoestima de la persona discriminada, perjudicando su salud física y mental e interfiriendo directamente en su crecimiento.

El tratamiento discriminatorio induce la diferencia en las oportunidades de acceso a la educación, al trabajo, la renta y la cualificación de las personas y, consecuentemente, genera más pobreza y exclusión. (PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD, 2000, p. 9)

Por lo tanto, al considerarse superior a los demás, frente su raza, la persona se posiciona como siendo racista, ya que hace distinción entre razas y grupos humanos, con tratamiento negativo a aquellos que son diferentes de sí.

CAPÍTULO III: TRILLANDO POR LA CULTURA AFRICANA: LO DESVELAR

3.1 EL DÍA EN QUE ANANSE ESPARCIÓ LA SABIDURÍA POR EL MUNDO²²

Cuenta una historia africana que, cierta vez, *Kwaku Ananse*²³ estaba sentado a contemplar el sol, pensando en sus proezas, cuando se sintió extremadamente vanidoso por ser tan inteligente.

Sonriendo, habló para sí mismo: – Realmente, soy muy inteligente. ¡No creo que haya alguien más inteligente que yo!

Pero, en el mismo instante, le surge una duda y *Ananse* se preocupó:

– Es cierto que soy inteligente, pero existen pueblos diferentes. Yo puedo no ser lo más sabio de todos; puede haber alguien más sabio que yo.

Estol o incomodó mucho, y, después de reflexionar un poco, *Ananse* tuvo una idea: – Ah, ah, ah, grande *Ananse*, ¡sólo usted mismo para tener esa idea!

Ya sé lo que voy a hacer, ¡ya lo sé! Y concluyó satisfecho: – Voy a salir por el mundo pidiendo un poco de sabiduría a cada persona que encontrar pelo camino. ¡Coloco todo dentro de una grande calabaza y entonces ciertamente yo seré lo más sabio de todos!

Ananse se dirigió para el bosque. Después de encontrar una grande calabaza, la ató en las espaldas e inició su viaje para recoger sabiduría.

Iba de puerta em puerta, pidiendo a todas personas que le dieran un poquito de sabiduría.

Las personas reían de *Ananse*, pero como él pedía sabiduría, creían que era la más tonta de las creaturas. Y, con piedad, cada una fue colocando un poquito de su sabiduría en la grande calabaza. No tardó mucho para que la calabaza de *Ananse*

²² Texto en la íntegra de la disertación de Adilbênia Freire Machado. **Ancestralidad y encantamiento como inspiraciones formativas: Filosofía africana mediando la historia y la cultura africana y afrobrasileña.** Universidad Federal de Bahía. Salvador / Bahía, 2014.

²³ *Ananse* tanto puede ser femenino como masculino, y tiene varios nombres, como por ejemplo: en el norte de Togo, con los pueblos cabides, él es llamado de Andjau; allá es masculino, es héroe y puede tener todas las calidades y e defectos, alternadamente (vide: Pinguilly, 2005). De acuerdo con los adinkras, significa sabiduría, astucia, creatividad y la complejidad de la vida.

transbordara de sabiduría. Ella estaba tan llena que no daba para poner más ningún saber.

– ¡Seguramente ahora soy lo más sabio del mundo! – Exclamó Ananse muy satisfecho. ¡Pero necesito buscar un sitio para esconder toda mi sabiduría, sino puede perderla, o alguien me la puede querer robar!

Mirando alrededor, vio un árbol inmenso, con una copa que parecía alcanzar las puertas del cielo. Muy satisfecho, habló:

– ¡Qué suerte la mía! ¡Voy a esconder la sabiduría en la copa de este árbol y jamás tendré de preocuparme con los ladrones que puedan me querer robar!

Ananse fue hasta el árbol para escalarla. Sacó la grande calabaza de las espaldas, cogió una franja de paño y la ató en su panza, por imaginar que así sería más difícil la calabaza caer durante la escalada.

Sin perder tiempo, comenzó a escalar el árbol. Sin embargo, la grande calabaza, completamente llena de sabiduría, no le permitía subir. Intentó e intentó inúmeras veces, pero nada consiguió.

En aquel momento surgió el hijo más pequeño de Ananse. Viendo a su padre en aquella lucha para atingir la copa del árbol, se acercó y se lo preguntó:

– Mi padre, ¿Lo qué hace ahí intentando subir en este árbol?

Ananse respondió: – ¡Voy a intentar escalarla para guardar en su copa esta grande calabaza, que está llena de sabiduría!

Y su hijo habló: – Pero, mi padre, ¿no sería mucho más fácil si usted atara la calabaza en las espaldas, al revés de atarla en la panza? ¡De esa manera, las pernas quedarían libres para escalar el árbol!

Al escuchar aquello, Ananse se sentó y se quedó en silencio por algún tiempo. Entonces, habló para su hijo: – Mi hijo, ¿ya no es hora de usted ir para casa?

Sin responder, el hijo bajó la cabeza y partió. Así que desapareció, Ananse desató la calabaza de la panza y nuevamente la ató en las espaldas, subiendo tranquilamente en el árbol y resolviendo su grande problema.

Al alcanzar la copa del árbol, grito para los vientos:

– ¡Caminé y caminé por toda parte recogiendo sabiduría y creía ser la persona más sabia de todas! Pero hoy vi que mi hijo, que todavía es niño, es más sabio que yo.

– Hoy he aprendido una valiosa lección: ¡que siempre habrá alguien más sabio que nosotros y siempre podremos aprender mucho con esto!

Entonces, Ananse levantó la grande calabaza y, girándola, vertió toda la sabiduría, que, llevada por los vientos, se esparció por los sitios más lejos de la Tierra. Y así se cuenta cómo la sabiduría llegó al mundo, por medio de la lección que Kwaku Ananse recibió de su pequeño hijo (MIRANDA, 2008).

3.2 LO TRILLAR POR LA ÁFRICA

Toda la diversidad geográfica y cultural africana nos sugiere pensar en Áfricas (¡en el plural!); pero toda esta diversidad continental está asegurada en una unidad africana presente en los variados aspectos culturales e históricos compartidos entre las civilizaciones de ese continente. Intentar desvelar la cultura africana en una unidad, partiendo de la diversidad es el reto de esta investigadora.

En la figura a continuación se presenta el mapa de África actual, aspectos lingüísticos africanos y sus familias en la actualidad, así como ciudades y reinos antiguos y diversidad de lenguas africanas:

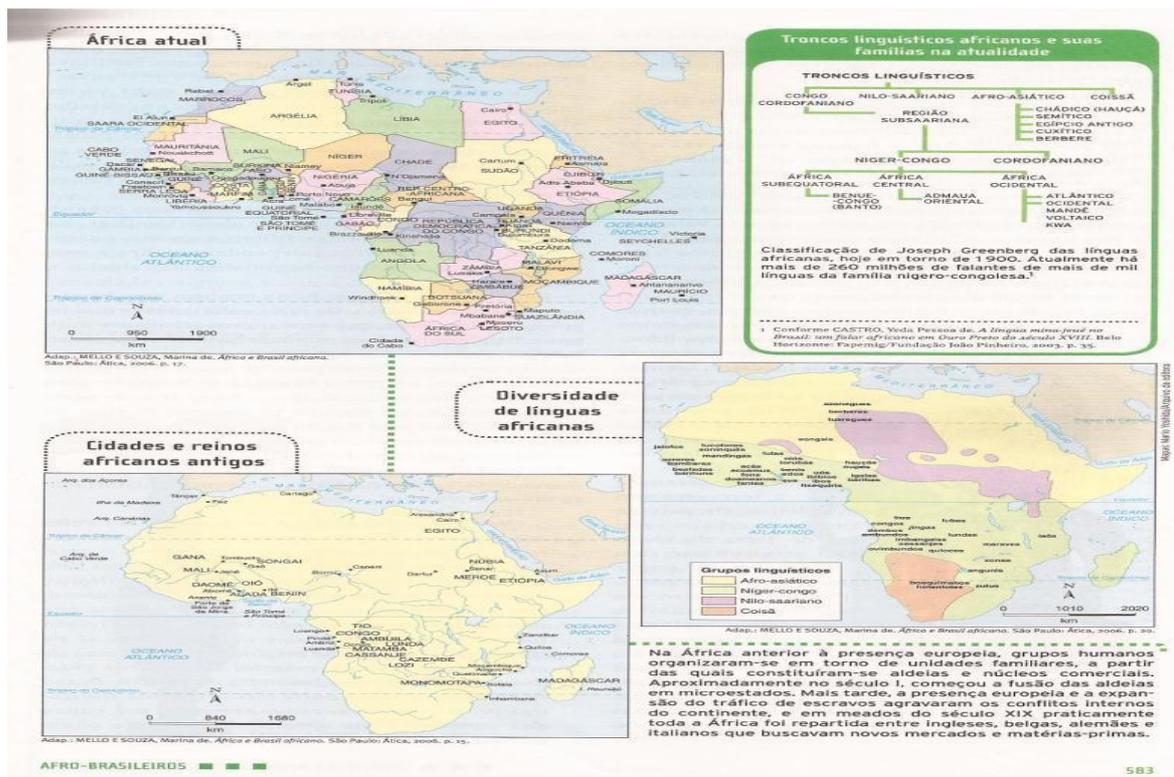


Figura 1: Mapa de África actual, aspectos lingüísticos africanos y sus familias en la actualidad, y ciudades y reinos antiguos y diversidad de lenguas africanas.

Fuente: Historia en Red: Conocimientos de Brasil y del mundo.

La popular expresión “Mama África” hace hincapié en el habla poéticamente declamada que el continente africano abriga y ha abrigado en la larga ocupación humana. Frente a esto es imposible no destacar en la historia de la humanidad la importancia de las civilizaciones. De acuerdo con MOORE (2005):

[...] grupos de humanos anatómicamente modernos dejaron el continente africano por la primera vez hace aproximadamente 100.000 años. Esa población humana ancestral, que tenía apenas *dos mil individuos*, migró progresivamente para los otros continentes, atingiendo la Asia y la Australia hace 40 mil años, la Europa hace 30-35 mil años, y, finalmente llegando al continente americano hace al menos 18 mil años. (MOORE, 2005, Apud FORDE, 2008, p.52)

Todavía de acuerdo con el autor, la historia del continente africano, como las historias de los demás continentes, fue constituida por sujetos históricos llenos de sensibilidad, conciencia e inteligencia y, sobre todo, de dinamismo.

Las experiencias históricas de la diáspora africana por todo Atlántico se suman a los pasajes y trillas duraderas que han caracterizado la experiencia de la población negra y descendiente de africanos del país, las poblaciones negras de países como: Brasil, Venezuela, Cuba, Haití, Estados Unidos y otros, pero cada población con sus particularidades. Rosa afirma que:

La cultura negra, como todas las culturas, no es sólo el retorno a un pasado y superficial reviviscencia, siendo también, fuertemente, producción creativa. Descubre otras maneras de usarse los cochos antiguos, crea violaciones y consentimientos disfrazados, que dan sus brazos a contingencias contemporáneas, confusiones repentinas y cortejos imprevistos. Fomentando actuaciones, movimientos y observaciones, con el rediseño de bases y expresiones identitarias a las señales de una experiencia de astillamiento existencial, como la de la esclavitud. (ROSA, 2009, p.71)

En este sentido, es importante destacar el papel fundamental de los más grandes y los griots²⁴ como guardianes de la memoria histórica, la ancestralidad y la religiosidad africana, la importancia de los reinos de Mali, de Congo y de Zimbabue como civilizaciones y organizaciones políticas pre-coloniales.

²⁴ Griots son protectores, una tradición que comenzó en el siglo XIII, en el antiguo Imperio de Mali. Son tan importantes que llegan a decir que es como si un hecho no pudiera suceder si un Griot no está alá testificar. Ellos almacenan siglos y más siglos de secretos, creencias, costumbres, leyendas y lecciones de vida, recurriendo a la memorización. Y así lo emplean, ya que el poder de la palabra garantiza y preserva enseñamientos, porque tienen energía vital con capacidad creadora y transformadora del mundo. griotsteam.blogspot.com (Acceso octubre de 2020).



Figura 2: Griots

Fuente: griotsteam.blogspot.com. (Acceso el 10/10/2020)

En las comunidades africanas, tanto del Continente como de la Diáspora, la oralidad es muy valorada y trabajada, pues es por medio de ella que se transmite la historia y la memoria de un pueblo, pasada de generación a generación, posibilitando la permanencia de sus raíces culturales originales.

También los ritmos son importantes, no sólo los musicales, sino también los de las matemáticas, los dibujos y la geometría, las artes, los mitos, la forma de hablar, de hacer literatura, filosofía.

El pueblo negro, africano y afrodescendiente valora sus acciones territoriales, reuniendo sus singularidades, promoviéndose en el calor de los acontecimientos, sintetizando experiencias de ancestralidad que son renovadas diariamente, que es, por lo tanto, una filosofía del acontecimiento de la diversidad, la filosofía como actitud de liberación (MACHADO, 2014).

Para hablar en ancestralidad, es importante destacar que todo gira alrededor de la historia ancestral, que es un motivo de orgullo guardarla como un tesoro. Se puede percibir la presencia de la ancestralidad en la danza.

Entonces he aquí el negro-africano, el cual simpatiza y se identifica, el cual muere a sí para renacer en lo otro. Él no asimila. Él se asimila. Él vive con lo otro en simbiosis, él conoce a lo otro. Sujeto y objeto son aquí dialécticamente confrontados en el acto mismo del conocimiento, que es acto de amor. “Yo pienso, entonces yo existo” escribía Descartes. La observación ya fue hecha, se piensa siempre alguna cosa. El negro-africano podría decir: “Yo siento a lo Otro, yo danzo a lo otro, entonces yo soy”. Ahora bien, danzar es crear, sobre todo cuando danzar es danza del amor. Es este, en cualquier caso, el mejor modo de conocimiento. (SENGHOR, 1987, Apud MACHADO, 2014, p. 23)

Para reconocer que África está imbricada en la formación del Pueblo brasileño, es necesario conocer su historia y sus historias vueltas a la ancestralidad, y, cuando las conocemos, nos reconoce como parte de ella.

3.3 LA LLEGADA

En el siglo XV, los portugueses también conquistaron la costa africana. Con el apoyo de algunos jefes tribales, iniciaron la captura de hombres y mujeres para el trabajo esclavo. Ese comercio era hecho en la forma de trueque de personas y armas, pólvora, tejidos, espejos, aguardiente y tabaco.

Llevados como esclavos, lo sacaron de forma definitiva la territorialidad, frustraron completamente su personalidad, lo hicieron hablar otra lengua, olvidar sus linajes, sus familias fueron fragmentadas y/o disueltas, sus rituales religiosos e indicativos tribales se desarticulaban y su sistema de parentesco completamente impedido de ser ejercido y, con esto, lo hicieron perder total o parcialmente, pero de cualquier forma significativamente, su ancestralidad. (BASTIDE, 1971, p.63)

Las condiciones de supervivencia eran tales que el promedio de vida útil era generalmente de diez años. Sustentaron con sus brazos y pies todos los ciclos económicos brasileños. Los africanos tuvieron que conformarse al proyecto colonizador. Eran conducidos para las actividades coloniales ligadas principalmente a la agricultura y la minería, donde eran necesarias la existencia de un grande contingente de mano de obra.

Incluía alimentación especial para recuperar el peso perdido durante el viaje, y, para que el visual llamara la atención de los compradores y sus cuerpos se presentar más vistosos, eran embardunados con oleo de palma y sus encías y dientes eran restregados con raíces cítricas, sus cabezas eran raspadas y su cuerpo marcado con un hierro en brasa, principalmente en el hombro, la coxa o el pecho (FERNANDES, 2009).

En el costero, los prisioneros eran separados en grupos indistintos y embarcados en diversos navíos negreros, también llamados de tumberos, con destinos diferentes. Las condiciones eran extremadamente deshumanas que, en 1684, Portugal bajó una instrucción creando condiciones mínimas para esas travesías. Los puertos de desembarque en Brasil eran principalmente el de Río de Janeiro, Salvador, Recife y São Luís do Maranhão.

Cuando desembarcaban, los negros eran reunidos en grandes galpones, y los mercadores buscaban mejorar la apariencia física de los negros antes de ellos ser vendidos. Con la intención de evitar la rebelión de los recién llegados, eran obligados a presenciar flagelaciones, para que se intimidaran y obedecerán a las órdenes dadas.

Las subastas de negros esclavos eran públicas, donde se los vendían en lotes, y sus precios variaban conforme la demanda o la caracterización del grupo. Hombres y mujeres fuertes valían más que los niños o viejos.

Las ventas también eran hechas directamente al hacendado, por encomienda y con el precio previamente fijado. El esclavo del ingenio de azúcar era aquel cuyo trabajo era muy pesado, que iba desde el corte de la caña a la molturación y los cochos, con el capataz controlando cada paso de esos hombres (FERNANDES, 2009).

La África se tornó, alrededor de 400 años, el continente suministrador de seres humanos. Esto se llevaba a cabo sin grandes gastos y riesgos. Los grupos negros que entraron en Brasil pertenecían a las siguientes culturas: sudanesas (pueblos iorubanos, daomeanos y fanti-Ashanti); guineano - sudanesas Islamizadas (grupos Peuhl, Mandinga, Haussá, tapa, borem e gurunsi); bantas (Grupos Angola - Congolés, y Contra-Costa).

De acuerdo con Prandi (2004):

En este sentido, se puede afirmar que, en Brasil, la esclavatura nace con la colonización, sobrevive a ella y es oficialmente extinta sólo en 1888, a finales del Imperio. La economía colonial necesita tener bajo costo interno para garantizar Buenos precios y buena rentabilidad en el mercado externo. (PRANDI, 2004, p.67)

Los primeros a ser esclavizados en Brasil fueron los indígenas, cuyo trabajo compulsorio era usado en diferentes regiones hasta el siglo XVIII. Su aprisionamiento era una actividad interna, y el ganó obtenido con su venta permanecía en la Colonia, sin lucro para Portugal.

La esclavitud indígena predominó a lo largo de todo el primer siglo. Sólo en el siglo XVII la esclavitud negra sería sobrepujada, conforme señala Brandão (1968 p.115): [...] “en algunas capitanías hay más de ellos que los naturales de la tierra, y todos los hombres que en ella viven los ponen en casi toda su hacienda como si fueran mercancías”.

Los indígenas cativos son eficientes en la extracción del palo-brasil, pero no en la actividad agrícola. Ribeiro (2004, apud Fernandes, 2009, p.79) afirma que “costando una quinta parte del precio de un negro importado, el indígena cativo se convirtió en el esclavo de los pobres, en una sociedad en que los europeos dejaron de hacer cualquier trabajo manual”.

Para el servicio en las plantaciones y los ingenios de azúcar, la solución encontrada son los esclavos africanos. Traídos para el Brasil a partir de 1530, ellos son vendidos en escala creciente por mercadores portugueses. Ese comercio se torna un negocio lucrativo para los traficantes y ventajoso para los propietarios.

La importación de los esclavos oscilaba entre veinte y treinta mil *réis* por año, en tiempos normales, habiendo llegado hasta sesenta mil *réis* en buenos tiempos. Si había buen viento, se hacía el viaje entre la Costa da Mina y Recife en 15 días. Los navíos negreros transportaban en promedio trecientos negros. Las “piezas” eran vendidas a 100\$000, pero, con las limitaciones, ese precio se elevó a 300\$000. “De este modo, el cargamento de un navío negrero nunca valía menos de R\$ 60.000,00 en la nuestra moneda actual” (CARNEIRO, 2005, Apud Fernandes, 2009, p.78).

El alto precio del esclavo africano era amortizado por el tiempo de cinco a diez años de trabajo forzado. Por esto, del siglo XVII al XIX, los negros cativos forman la grande masa trabajadora de la agricultura, la minería y otras actividades económicas.

En la realidad, los castigos corporales, las pésimas condiciones sanitarias, las largas horas de trabajo y la alimentación insuficiente hacían con que el esclavo brasileño no durara mucho tiempo.

3.3.1 El Negro Esclavo Brasileño y la Religión

La presencia de las religiones africanas en Brasil fue una consecuencia imprevista del tráfico de esclavos. Las convicciones religiosas de los esclavos eran colocadas a las duras pruebas a todo o momento en este Nuevo Mundo. Eran bautizados obligatoriamente para la salvación de su alma y deberán curvarse a las doctrinas religiosas de sus dueños.

Para Fernandes (2009, p.78), “esas doctrinas eran una forma de dar un alma a los africanos sin almas, pues, de acuerdo con los doctrinadores, ellos vivían inmersos en la oscuridad de la idolatría”.

Esos mismos santos católicos eran usados para masificar a los señores y proteger a los negros, principalmente de los castigos. Por esto, el pedido de protección a través de cantos en su lengua nativa, no para los santos católicos, sino para los Orixás.

Los castigos de azote por culto (cuando el capataz desconfiaba) por negarse al bautismo cristiano, o mismo por cualquier acto que desagradara al señor, eran hechos públicamente, en los pelourinhos, más con un diferencial: con espectáculos públicos y rufos de tambores.

Los santos del paraíso católico ayudaron a los esclavos a lograr y a despistar a sus señores sobre la naturaleza de las danzas que estaban autorizados a realizar a los domingos, juntamente con sus batuques.

Para evitarse que hubiera rebeliones, los señores blancos agrupaban a los esclavos en senzalas, siempre evitando juntar a los originarios de la misma nación. Por ese motivo hubo una mistura de pueblos y costumbres que fueron concentrados de forma diferente en los diversos estados del país.

Los esclavos tenían sus propias danzas, cantos, santos y fiestas religiosas. Poco a poco ellos fueron misturando los ritos católicos presentes con los elementos de los cultos africanos, en la tentativa de rescatar la atmósfera mística de la patria distante.

No había una busca para convertir a los esclavos por la fe en Jesús Cristo, sino la intención de sujetarlos al buen comportamiento, de la boca hacia fuera, como si tuvieran fe. La catequesis de los esclavos por lo general se resumía en hacerlos memorizar las oraciones y los mandamientos de Dios y la Iglesia.

“Además, el sermón de los curas y los enseñamientos de los señores y los capataces decían a los esclavos que ellos debían sentirse felices de ser esclavos de cristianos, pues así podían salvarse.” (FERNANDES, 2009, p.80)

A veces pasaban por los ingenios los vicarios de las parroquias o algunos misionarios ambulantes, pero sólo para una visita y predicación. Los señores de ingenio y todos los que defendían sus intereses no podrían vivir y ni enseñar el Evangelio de la fraternidad y la justicia, pues vivían de la explotación de los pobres esclavos. Por esto, la religión de los ingenios se limitaba a las fiestas, la repetición de oraciones, la misa y sacramentos, la devoción a los santos. (FERNANDES, 2009, p.89)

Querían que los esclavos creyeran que fue la Providencia de Dios que los llevaron para el cautiverio para que ellos pudieran ganar la vida eterna. De esa manera se fue creando en la mentalidad de los pobres, la idea de que la Providencia de Dios está do lado del rico y quiere la pobreza y la opresión de los más débiles.

No se enseñaba a los esclavos la fraternidad, la lucha por justicia y la libertad, ni la unión, la fe y la esperanza. Los sermones de los curas decían a los esclavos que las mayores virtudes del cristiano eran la obediencia, la humildad, la sujeción a la voluntad de su propietario, porque esto era la voluntad de Dios.

De acuerdo con Prandi (2005, p.128): “El catolicismo era una religión hegemónica, oficial, la única tolerada en solo brasileño”. Muchos de los esclavos se tornaron católicos fieles para conseguir favores y aprobación por parte de los blancos, y así sufrir menos.

Uno de los favores era de lo de ser destacados para los servicios domésticos en la Casa-Grande, donde la vida era menos dura que la de las cañas, además que ser católico permitían que fueran a la misa, las fiestas, que eran los únicos momentos de reposo y fiesta que ellos tenían.

La cristianización de los africanos en Brasil era para muchos un arma que podía contribuir para hacerlos también olvidarse de las diferencias y enemistades entre las diferentes naciones de su tierra, y a empezar a unirse para liberarse del cautiverio, sino también hico con que ellos se olvidaran de sus religiones africanas.

3.3.2 Sufrimiento o Enfrentamiento?

Los pelourinhos seguían la vieja tradición romana de erguir columnas de piedras. En la parte superior, esas columnas tenían puntas recurvadas de fierro, donde se prendían a los condenados a la forca. Sin embargo, el pelourinho tenía otros usos, además de la forca. Era un instrumento usado para azotar a los esclavos considerados insubordinados.

El castigo del azote en los pelourinhos era un espectáculo que reunía muchas personas para asistir al carrasco castigar el cuerpo del esclavo condenado, mientras la multitud excitada aplaudía cada vez que o chicote abría sulcos en el dorso nudo del esclavo.

Entre otros castigos había la palmatoria, utilizada para provocar violentas equimosis y heridas en el epitelio delicado de las palmas de las manos (FERNANDES, 2009). En algunos ingenios de nordeste y haciendas del sur, de acuerdo con Carneiro:

Las crueldades atingieron extremos increíbles: novenas y trecenas de matar; tortura con navaja em el cuerpo, seguido de salmuera, marcas de hierro en brasa, mutilaciones, estupro de negras esclavas, castración, amputación de los senos, fractura de los dientes a martillazos, una larga teoría de sadismo requintado. (CARNEIRO, 2005, p.87)

Usaban una serie de instrumentos de suplicio que llegaba a desafiar la imaginación, y compadeciendo hasta los que tenían la conciencia dura. El tronco, el vira-mundo, el cepo, las corrientes, las esposas, el libambo, la gargalheira, la gonilha, apeia, el chaleco de coro, los angelitos, la máscara, las placas de hierro y otros instrumentos de tortura.

La finalidad del tronco era la contención del esclavo rebelde que estuviera cometido cualquier falta. El negro era inmovilizado e imposibilitado de defenderse de mosquitos, moscas y otros insectos, o mismo de satisfacer sus necesidades fisiológicas.

El cepo consistía en un grueso tronco de madera que el esclavo llevaba a la cabeza y era preso por una larga corriente a una argolla que traía al tobillo. En las series de corrientes y argollas están el libambo, la gonilha, la gargalleira. El libambo era usado en los negros que huían; el cencerro, preso en él y preso al cuello, indicaba donde el fugitivo estaba y también dificultaba la fuga del esclavo, pues enroscaba en las ramas de árboles durante la fuga.

Los angelitos eran anillos que prendían los pulgares, que comprimían gradualmente a través de una llave de tornillo. Los señores usaban ese suplicio cuando querían obtener a la fuerza la confesión del esclavo para incriminarlo. La máscara era usada para el esclavo que robaba caña, rapadura o que comía tierra. Servía también para indicar al negro ladrón o que huían. La máscara era fabricada en hojalatas, que tomaba la cara y quedaba presa al cuello por unos prolongamientos que se cerraban por un cadenado (CARNEIRO, 2005).

Entre todos los sufrimientos, el negro todavía enfrentaba a su carrasco, mismo sabiendo de antemano que su destino era la muerte más cruel. Había diferencias en las creencias de los diversos africanos. Los esclavos eran separados de sus tribus o naciones, y se encontraban en los ingenios misturados con africanos de otras tribus y

otras creencias. Esas diferencias podían hacer con que olvidaran sus dioses y seguir aceptando el catolicismo impuesto por los blancos.

De acuerdo con Fernandes (2009), algunos esclavos, en medio a tanto sufrimiento, que les parecía sin salida, la promesa de la vida eterna tras la muerte y la recompensa eterna por los sufrimientos acababa siendo el único consuelo de los oprimidos.

Ellos se apegaban entonces a los santos mártires, a Jesús crucificado, y veían su condición de esclavos como la penitencia necesaria para la salvación, pero la Iglesia también no condenaba los castigos a que ellos recibían. Ella aceptaba el castigo; lo juzgaba necesario para corregir moralmente a los esclavos pecadores. En uno de los sermones del padre Vieira (1608–1697), él pregona lo siguiente: “vuestras tierras, donde vuestros padres y ustedes viven como gentíos; y vos haber traído a ésta, donde, instruidos en la fe como cristianos, y nos he salvado.”

3.3.3 El Entierro de Esclavos

Los primeros cristianos tenían la costumbre de sepultar a sus muertos con ritos propios y en lugares separados, a que llamaban *coemeterium* (palabra latina derivada del gregokoimèterium, forjada a partir del término *Koimâo*, que tiene por significado: "yo hago dormir").

En esos espacios, con la intención de huir de la persecución vigente, los cristianos se reunían para celebrar su culto. Más tarde, la construcción de iglesias se daría al lado de las criptas y catacumbas y, a partir del siglo IV, de primero eran enterrados los reyes y, más tarde, todas las personas comunes pasaron a ser enterradas dentro de las iglesias.

La muerte pasó, mismo de que de una forma simbólica, a pertenecer a los cuidados de la Iglesia. Por lo tanto, abadías, hermandades, corporaciones religiosas y de órdenes terceras pasaron a dominar ese terreno que se tornaba de jurisdicción sacerdotal. Era el entierro *ad Sanctos*.

Se sabe que, en Brasil, los entierros durante el periodo colonial y parte del Imperio eran del mismo modo realizados *ad Sanctos*, o sea, en las iglesias. En ese tiempo, la idea de la “buena muerte” todavía estaba vinculada al momento de la muerte de la persona ya su local de entierro marcado (FERNANDES, 2009). En ese

sentido, dentro de una mentalidad todavía marcada por la época medieval, estar enterrado en una iglesia era estar junto a Dios.

Sólo los esclavos y los indigentes eran enterrados en locales abiertos, como sucedía en el Campo de la Pólvora, en la ciudad de Salvador, Estado de Bahía. Era común los señores abandonar a sus esclavos en las puertas de las iglesias, sin que un entierro digno se lo fueran ofrecidos.

Sin embargo, los esclavos insertos en el mismo contexto sociocultural de la época lograban también ser enterrados en los templos. Aunque ese ritual para ellos pudiera tener una otra connotación, ellos sólo conseguían ser enterrados en iglesias por medio de las Hermandades, las cuales propiciaban a sus miembros un entierro dentro de los patrones considerados dignos. (FERNANDES, 2009, p.89)

Sin embargo, los cuerpos de los esclavos llamados “negros nuevos”, los cuales todavía no habían sido insertos en el contexto social, a pesar de ya haber recibido el bautismo cristiano occidental, ya sea en África o en las sentinas de los navíos negreros, eran simplemente lanzados a la tierra, en cuevas rasas. De acuerdo con Carneiro (2005, p.57), “a mediados de 1664-65, Brasil fue asolado por una epidemia de viruela, que causó un grande número de muertos entre los esclavos”. Los señores mandaban abandonar los cuerpos cubiertos de viruelas en lugares remotos, el que aumentaba poco a poco la propagación de la enfermedad.

Algunos, más misericordiosos, mandaban enterrar en cuevas, que, por el hecho de que son muy rasas, los perros y otros animales devoraban a los cadáveres. Por un sentimiento de caridad, en 1665 los frades franciscanos construyeron un cementerio para los esclavos.

Sin embargo, en la religiosidad africana, el culto al antepasado es hecho en la hora del entierro. Los negros esclavos no podían ser enterrados a la superficie de la tierra, como sucedía, porque creían que, de esa forma, sus restos mortales quedaban a la merced de los hechiceros. En sus creencias, no tener un entierro digno también significaba que la suerte de ellos nunca iría cambiar, además de representar una quiebra de la ascendencia.

3.4 EL SINCRETISMO

Sincretismo (del griego συγκρητισμός, originalmente "coalición de los cretenses", compuesto de σύν "con, junto" y Κρήτη "Creta"), es una fusión de doctrinas

de diversos orígenes, ya sea en la esfera de las creencias religiosas, o sea, en las filosóficas. En la historia de las religiones, el sincretismo es una fusión de concepciones religiosas diferentes o la influencia ejercida por una religión en las prácticas de una otra. El sincretismo es colocado como algo reciente, pero, en la realidad, él existe desde la Antigüedad. Durkheim afirma que:

El sentimiento religioso, aunque se dirigiendo a las divinidades diferentes, tiene siempre el mismo origen en todos los lugares. Él nace del sentimiento de dependencia que la sociedad, como poder colectivo y autoridad moral, inspira en sus propios miembros y que es proyectado y objetivado fuera de las conciencias, en un objeto, después considerado sagrado. (DURKHEIM, 1971, p.74)

En Brasil, el sincretismo es un fenómeno bastante común, pero es especialmente relevante en Bahia, donde hay influencia de creencias de religiones tradicionales africanas en rituales de la Iglesia Católica.

De acuerdo con Bastide (1971, p 52), "valió como poderosa arma para los negros mantener sus tradiciones. Sin él, probablemente no mismo tendrían podido mantener los trazos religiosos que todavía hoy en día se conservan".

Para evitar que hubiera rebeliones, los señores blancos agrupaban a los esclavos en senzalas, siempre evitando juntar a los originarios de la misma nación. Por ese motivo, hubo una mistura de pueblos y costumbres que fueron concentrados de forma diferente en los diversos estados del país.

Para Fernandes (2009), los esclavos tenían sus propias danzas, cantos, santos y fiestas religiosas. Poco a poco ellos fueron misturando los ritos católicos presentes con los elementos de los cultos africanos, en la tentativa de rescatar la atmósfera mística de la patria distante.

Para vivirse en Brasil, mismo siendo esclavo, y principalmente después, siendo negro libre, era indispensable, antes de más nada, ser católico. Por esto, los negros en Brasil que rendían culto a las religiones africanas de los orixás, voduns e inquices se decían católicos y se comportaban como tales. Además de los rituales de sus antepasados, frecuentaban también los ritos católicos. Siguieron siendo y se diciendo católicos, mismo con el advenio de la República, cuando el catolicismo perdió la condición de religión oficial. (PRANDI, 2005, p.159)

El contacto directo con la naturaleza hacía con que atribuyeran todos los tipos de poder a ella y que ligaran sus dioses a los elementos en ella presentes. Diversas divinidades africanas fueron tomando fuerza en la tierra de los brasileños, surgiendo

el sincretismo con o cristianismo, el kardecismo y los cultos amerindios. En la verdad, se puede constatar que no existe religión o culto que sea puro.

La asimilación Santo/Orixá era aparente, e, inicialmente, sirvió para encubrir la verdadera devoción a los Orixás, pues, en el caso de los cánticos, eran efectuados en la lengua natural de los esclavos, la que nadie entendía.

Su aceptación no interfirió en los ritos de forma directa a punto de revertir y modificar lo que debería ser hecho. Sin embargo, no hay duda de que este expediente llevó a muchos negros a abandonar sus creencias, se dedicando a aceptar la evangelización. La evangelización que allí se enseñaba y se vivía era aquella que interesaba al propietario y era transmitida por el capellán, los capataces, por la señora del ingenio, la dueña de la Casa-Grande.

Los esclavos eran bautizados a la fuerza, mismo antes de llegar al ingenio. En éste eran forzados a comportarse como católicos, compareciendo a las celebraciones en la capilla y siendo obligados a confesarse en los días marcados.

En realidad, los esclavos no tenían escoja. O obedecían o entonces eran entregues a violentos castigos y hasta a la muerte. El negro que no quisiera ser católico, en el modo de pensar de los colonizadores, estaba –, en la visión del propietario de ellos – negando a Dios y escogiendo el demonio, y, por esto, no merecía ningún respeto, sino el castigo.

En esa situación, el miedo del castigo hacía con que los negros se someterán, al menos de la boca hacia fuera. Sin verdadera evangelización, sin embargo, em el fondo de sus corazones, los esclavos seguían creyendo en sus dioses africanos. Era ese el modo que ellos encontraron para conservar sus religiones africanas sin sufrir los castigos de los blancos: pasaron a prestar culto a los dioses africanos revestidos con los nombres y las formas de los santos católicos impuestos a ellos por los blancos.

Con el tiempo, en la conciencia religiosa de los esclavos, los santos católicos se fueron misturando con los espíritus africanos. Hoy en día, esa mistura se llama sincretismo.

Los nombres de muchos santos católicos, como São Jorge, Santa Bárbara, Nossa Senhora da Conceição, São Sebastião y muchos otros quedaban siendo, para los negros, nuevos nombres de sus antiguos espíritus africanos, como hasta hoy en día, en la Umbanda y el Candomblé.

Cuando los esclavos participaban del culto a *Nossa Senhora da Conceição*, en realidad, en sus corazones, estaban cultuando *Yemanjá*. La novena de *Santa Bárbara* era la fiesta de *Iansã*, y así adelante. Sin embargo, sucedía que ni siempre era fácil conservar el recuerdo de las religiones de África.

Había diferencias en las creencias de los diversos africanos. Aquí, los esclavos eran separados de sus tribus o naciones, y se encontraban en los ingenios misturados con africanos de otras tribus y otras creencias. Esas diferencias podían hacer con que olvidaran a los dioses de África y aceptaran el catolicismo impuesto por los blancos.

En el catolicismo, que tenía preces fuertes dirigidas a santos para evitar ciertas enfermedades o accidentes, multiplicaban en las capillas los exvotos, como señal de milagro. Frente a esto, el negro no podía dejar de reconocer la existencia de una fuerza innegable en la religión de sus señores, y así, el sincretismo asume formas diferentes, segundo las culturas en contacto. Cada religión afro tiene su marca registrada de muchos cultos practicados en la época, asociado a la lucha de los negros por la liberación y supervivencia.

En la formación de los palenques y la realidad de la época, las luchas de los negros cativos acabaron impulsando la formación de religiones muy practicadas actualmente, como la Umbanda y el Candomblé, donde cada Orixá tiene su hechicería, sus insignias, su día sagrado, sus alimentos reservados, sus colores, sus vestuarios y su grito.

La cultura africana fue diluida en la formación de la cultura brasileña, que corresponde a un vasto elenco de ítems que abarcan la lengua, la culinaria, la música y las artes, además de diversos valores sociales, representaciones míticas y concepciones religiosas, conservadas no a partir de una matriz africana única, sino de varias oriundas de diferentes pueblos africanos. (PRANDI, 2005, p.159)

La realidad religiosa de África era la de cultos particulares por tribu o nación, en que la adoración de los Orixás era regional, generalmente ligados a la ciudad o la nación. En Brasil hubo la quiebra de los lazos del clan, ya sean familiares o de nación, llevada a cabo con la venta de familias de negros para varios locales diferentes y distantes. Esto ocurría para evitarse las rebeliones y levantes en contra el sistema esclavista.

Este procedimiento controló la lucha del negro esclavizado, pero no impidió el enlace de aspectos culturales de varias etnias. Hubo un encuentro de orixás que, en

África, se mantenían de cierta forma separados por sus grupos culturales diferentes. Más tarde, esa aproximación originó el Candomblé Afrobrasileño que, en algunos aspectos, es diferente de las prácticas africanas.

Desde el comienzo, padres y madres de santos buscaban reafricanizar la religión. A partir de la segunda mitad del siglo XIX surgieron grupos organizados que recreaban en Brasil cultos religiosos que reproducían no sólo la religión africana, sino también otros aspectos de su cultura en África.

Nació la religión afrobrasileña, primero en Bahía, conocida como Candomblé, y después por el país afuera, recibiendo nombres locales como Xangô, en Pernambuco, tambor-de-mina, en Maranhão, y batuque, en Río Grande de Sur. Los principales creadores de esas religiones fueron negros de naciones yorubás o nagôs, especialmente los provenientes de Oyó, Lagos, Queto, Ijexá, Abeocutá e Iquiti, los de las naciones Fons o Jêjes, sobre todo los mahis y los daomeanos, y los Bantos de Angola y Congo.

Los ritos se desarrollaron en Bahía, en Pernambuco, Alagoas, Maranhão, Río Grande de Sur, y posteriormente en Río de Janeiro, y más tarde en São Paulo. Las religiones afrobrasileñas todavía traen los efectos de su interacción con otras tradiciones religiosas, especialmente el catolicismo.

Los Orixás, Voduns e Inquices fueron yuxtapuestos con santos católicos, y el interior de los terreros tenía numerosos elementos católicos, incluyendo estatuas de santos, mientras los objetos religiosos africanos eran escondidos. La esclavitud desarrolló en el negro un complejo de inferioridad, pues la religión predominante del blanco formaba parte de una cultura superior, es decir: de señores.

Mientras el negro elevaba su creencia de un plan inferior a un plan superior, tenía el sincretismo como un fenómeno de ascensión siempre deseado más o menos en sordina. Por esto, los negros africanos se limitaban a yuxtaponer los santos católicos a los dioses de sus creencias, se los considerando como de categoría igual, si bien que perfectamente distintos. De acuerdo con Ligiéro (1993), el sincretismo se tornó así estrategia de supervivencia.

3.4.1 Zumbi de Palmares: La Lucha y la Resistencia

Zumbi de Palmares nació en el Estado de Alagoas en el año 1655. Fue el principal representante de la resistencia negra a la esclavitud en la época de Brasil Colonial. Fue líder del Quilombo de Palmares, comunidad libre formada por esclavos fugitivos de los ingenios, indígenas y blancos pobres expulsos de las haciendas²⁵.

El Quilombo de Palmares estaba ubicado en la región de la Serra da Barriga, que, actualmente, forma parte del municipio de Unión de Palmares (Estado de Alagoas). En la época en que Zumbi era líder, el Quilombo de Palmares alcanzó una población de aproximadamente treinta mil habitantes. En los quilombos, los negros vivían libres, de acuerdo con su cultura, produciendo todo lo que necesitaban para vivir.

Aunque tenga nacido libre, fue capturado cuando tenía alrededor de siete años de edad. Entregue al padre jesuita católico Antônio Melo, recibió el bautismo y ganó el nombre de Francisco. Aprendió la lengua portuguesa, latín, álgebra y la religión católica, llegando a ayudar al cura en la celebración de la misa. Sin embargo, a los 15 años de edad huyó de Porto Calvo para vivir en el Quilombo de Palmares. En la comunidad dejó de ser Francisco para ser llamado de Zumbi (que significa aquel que estaba muerto y revivió, en el dialecto de la tribu imbagala de Angola).

La descripción de Zumbi lo cualificaba como un líder guerrero, respetado por colonos y palmarinos debido a su obstinación. Sin embargo, comparado a los militares de Pernambuco, no era visto con especial destaque, mismo porque sólo fue mencionado como nombre de mocambo y en el trecho arriba. Mismo al considerarse su juicio y fortaleza, jamás estarían sus ideales de acuerdo con los gobernantes, pues estos buscaban librar la Capitanía de dos monstruosidades por las que se intentó y se hizo célebre D. Pedro de Almeida, en 1678, durante la ratificación del acuerdo de paz.

²⁵ Disponible en www.suapesquisa.com/historiadobrasil/zumbi_dos_palmares.htm. (Acceso el 04 julio de 2020).

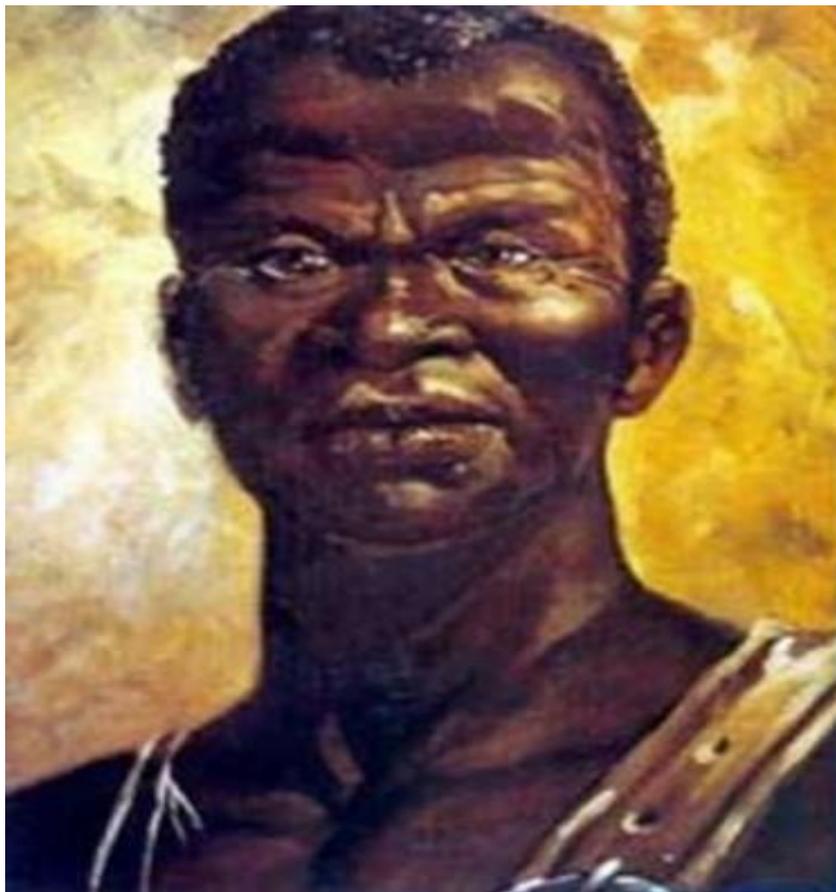


Figura 3: Zumbi de Palmares

Fuente: www.ebc.com.br/ (Acceso el 04 de junio de 2020)

El espacio ocupado por Zumbi lo llevó a obtener el título de Príncipe del Quilombo. Obtuvo ese título por los demás palenqueros por su experiencia, valor y correcto procedimiento. Palmares reunía 12 chozas – acampamentos de negros, indígenas y blancos que se refugiaban de la persecución portuguesa – y llegó a reunir 20 mil personas. Tras soportar cerca de 25 ataques, sólo cayó con la segunda investida del coronel Domingos Jorge Velho, bandeirante paulista, el 6 de febrero de 1694. Hoy en día Zumbi es un héroe nacional, y la fecha de su muerte es recordada como el Día de la Conciencia Negra.

3.4.2 El Día Dedicado a la Conciencia Negra

El 20 de noviembre de 1695 era muerto Zumbi, el Grande jefe de la "primera república verdaderamente libre de las Américas", el Quilombo de Palmares, formado entre 1604 y 1694, en la sierra da Barriga, se extendiendo de Alagoas a Pernambuco. Zumbi era sobrino de Ganga Zumba ("grande señor"), el rey del Quilombo de Palmares, con el cual rompió, cuando éste firma el acuerdo de paz con las autoridades

portuguesas en 1678. Los que se negaron a aceptar ese acuerdo y optaron por la libertad eligieron a Zumbi su grande líder.

Brasil es una de las diez mayores potencias económicas del mundo, con una economía moderna, diversificada, pero la población afrodescendiente todavía no tiene acceso a los beneficios de ese desarrollo. La condición del negro en Brasil sigue siendo crítica.

De acuerdo con los datos recientes del Observatorio Afrobrasileño, a partir del "Atlas de Desarrollo Humano", el IDH (índice de Desarrollo Humano) de la población negra brasileña ocupa la 107ª posición en el ranking de las Naciones Unidas, mientras la población blanca está en el 46º lugar. Mientras el promedio del rendimiento familiar de los blancos brasileños es de 2,64 salarios mínimos, el de los negros no pasa de 1,15 salarios mínimos; mientras la expectativa de vida de los blancos es de 72 años, la de los negros es de 66 años.

Conforme datos del IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), de 1999, la población negra representa más del 64% de los 53 millones de pobres del país, siendo que el 69% de estos son indigentes. El analfabetismo atinge el 25% de la población negra em contra el 10% de la población no negra.

En la enseñanza superior, los negros ocupan sólo el 2% de las plazas, en contra el 98% de los no negros; el 52% de los domicilios ocupados por negros no tienen saneamiento básico, en contra el 28% de los domicilios ocupados por blancos; el 63% de los niños que indebidamente trabajan en el país son negras, en contra el 37% no negras.

El trabajo forzado, el subempleo y el desempleo afectan en mayor índice a los brasileños afrodescendientes. Si no bastara, para los negros que consiguen inserción en el mercado de trabajo, sobran a ellos los cargos y funciones menos cualificados, ¡y todavía el promedio de su rendimiento es el 46% inferior a los no-negros! (SECRETARÍA DE COMBATE AL RACISMO DEL PARTIDO DE LOS TRABAJADORES – DIRECTORIO REGIONAL DE BELO HORIZONTE. 20 de noviembre, Dia Nacional de la Conciencia Negra. Panfleto de Divulgación. Belo Horizonte, mayo de 2001, Apud FARIA, 2011).

La oficialización del 20 de noviembre como festivo ha impulsado las adhesiones de escuelas en varios rincones del país, que pasaron a organizar o participar de

actividades relacionadas a la temática afrobrasileña – danzas, shows musicales, Quizombas ²⁶, exposiciones, palestras, debates, exhibición de películas, comidas típicas y eventos de matriz religiosa. Lo que se verifica es la ampliación de la noción de día festivo.

Sin embargo, en algunos casos hay rechazo a la idea de día festivo – con la creación de una agenda de eventos articulados que componen semana o mes de la Conciencia Negra.

3.5 EL ESTADO DE PARANÁ

El Estado de Paraná es una de las 27 unidades federativas de Brasil. Está ubicado en la región sur de Brasil, y es el único estado a hacer divisa con otras regiones. Es dividido en 399 municipios y sus estados limítrofes son los estados brasileños de Mato Grosso de Sur, São Paulo, Santa Catarina y la provincia argentina de Misiones. Su área es de 199 307,922 km².

Su población, de acuerdo con el IBGE, es de 11.516.840, siendo la sexta unidad de la Federación más poblada del país, concentrando alrededor del de 5,5% de la población brasileña.

El nombre del estado deriva de la lengua general *paraná*, que significa río. A pesar de esto, algunas fuentes dicen que el término deriva del guaraní *para*, (mar), y *añã*, que se parece/asemeja, siendo, por esto, río, parecido con/semajante al océano.

A continuación, la figura nº 4 presentando el mapa del Estado de Paraná y sus límites.

²⁶ Quizomba significa fiesta en la lengua africana yoruba. En Brasil, son fiestas del pueblo negro, onde ocurren presentaciones musicales de varios estilos, y danzas de varias partes de África y los países de la diáspora africana: Brasil, Estados Unidos, Colombia, Cuba, etc.



Figura 4: Mapa del Estado de Paraná y sus límites
Fuente: planejamento.mppr.mp.br (Acceso el 10/10/2020)

La ocupación del territorio que hoy en día corresponde al Estado de Paraná se llevó a cabo a inicios del siglo XVI. En el comienzo, la región era punto de busca de madera. Ya en el siglo XVII, portugueses y paulistas empezaron a entrar en el territorio en busca de indígenas para el trabajo esclavo y la minería de oro.

3.5.1 El Negro en el Estado de Paraná

Para estudiar la presencia negra en Paraná, es antes necesario reconocer que las formas de manifestaciones de la cultura de esa población fueron silenciadas en la construcción de la historia paranaense, ya que la historia dos grupos considerados subalternos era renegada por el proyecto de construcción de la identidad paranaense. Hubo en la construcción de la memoria colectiva de Paraná el ocultamiento de la población negra.

La presencia negra en la historia del Estado de Paraná comenzó a ser cuestionada a partir de finales de las décadas de 1970 y de 1980, dentro del proceso de redemocratización de la sociedad brasileña y como resultado de la organización y presión de los movimientos sociales y del Movimiento Negro Unificado (MNU) y las

nuevas perspectivas historiográficas en la Nueva Historia Cultural y los estudios afrobrasileños, ya que las manifestaciones de origen africano dejaron de ser vistas como aleatorias y pasaron a ser reconocidas y valoradas como formas de manifestaciones de la cultura afrodescendiente en las diversas regiones del país, incluyendo el Paraná.

La construcción de la identidad paranaense actual y la consecuente invisibilidad de la población negra en Paraná necesita ser remontada a finales del siglo XVI, cuando la corona portuguesa buscó el oro y que tuvo un rápido éxito en la Baía de Paraná, uno de los primeros lugares a encontrarlo. La región recibió a los pobladores, en especial a los paulistas, llevando a la transformación de Paraná en Capitanía, y también a la fundación del poblado que, alrededor de 1721, tuvo más tarde su nombre cambiado para Curitiba.

Durante el siglo XVIII, en especial con los cambios ocurridos en la administración de Brasil, el Paraná se tornó la 5ª comarca de la Capitanía de São Paulo. Mismo con la resistencia de la provincia de São Paulo, el 02 de agosto de 1853, el proyecto de emancipación de la comarca de Paraná fue aprobado y, el 29 del mismo mes, bajo la Ley nº 704 sancionada por D. Pedro II, fue creada la provincia paranaense.

El 19 de diciembre de 1853 se llevó a cabo la instalación de la nueva provincia de Paraná, tomando posesión el primer presidente, Zacarias de Góes e Vasconcellos (PRIORI, 2012). Vasconcellos contribuyó de modo incisivo para el desarrollo de la provincia paranaense.

Tras la emancipación paranaense de São Paulo, a partir de 1853, la idea de la identidad paranaense comenzó a ser construida con varios discursos gubernamentales y el deseo de fortalecer una memoria colectiva de lo que es ser paranaense. En un discurso que buscaba la cohesión o de una idea de compartir el pasado, el Estado de Paraná aparece como un agente que propone, a través de varios instrumentos, esa convicción de intercambio memorial.

De acuerdo con Delton Felipe, en el artículo *La presencia negra en la historia de Paraná: por el derecho a la memoria, en el Estado de Paraná* la construcción de esa política de la memoria en Paraná se llevó a cabo partir de la construcción del

paranismo, y tendrá en el periodista e historiador ²⁷Alfredo Romário Martins uno de sus principales definidores y exponentes a finales del siglo XIX e inicios del XX. Martins fue el autor de la primera obra sobre la historicidad del estado, intitulada Historia de Paraná, publicada en 1892 (FELIPE, 2018).

Felipe todavía afirma que:

La obra y el pensamiento de Martins sobre el Estado de Paraná estaban influenciados por las teorías raciales de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Para el autor, las teorías raciales en ese periodo hicieron de la población negra sujetos del blanqueamiento, es decir, la busca genética para eliminar las características africanas de la población brasileña, pues parte de los intelectuales de la época creía que esa población, al se parecer más con la población europea, llevaría el Brasil al pretense progreso. (FELIPE, 2018, p. 12)

El historiador citado arriba añade que las políticas de blanqueamiento en ese período se configuraron como una de las formas de asegurar la modernización del país. No es por otra razón que el Estado brasileño, a inicios del siglo XX, tendrá como referencia la Europa.

Prosiguiendo, conforme destaca Felipe, el paranismo representó el elemento central en la gestión de la política de la memoria paranaense y ha atravesado las teorías de blanqueamiento en boga en Brasil a finales del siglo XIX e en el inicio del siglo XX.

En esa lógica de pensamiento, que fue la tónica del pensamiento paranista, la memoria de la población negra, que estaba vinculada a la esclavitud, tendría que ser olvidada o amenizada en la historia de Paraná. El argumento de Romário Martins (1995) es de que la población negra y mestiza de negro nunca fue numerosa en Paraná (FELIPE, 2018).

Para el historiador, ese argumento ha cambiado y pasado por una desconstrucción a partir de pesquisas que buscan establecer una política del recuerdo sobre la participación de la población negra en Paraná. El autor destaca la pesquisa

²⁷ Alfredo Romário Martins (1874-1948) tuvo una vida dedicada al estudio de la historia paranaense. Natural de Curitiba, Martins vino de una familia tradicional. Como historiador, Romário Martins tuvo como puntapié inicial la publicación de "Hechos y Tradiciones Paranaenses", en 1896, y que más tarde sería añadida en su clásico "Historia de Paraná". Obra que sería lanzada en tres ediciones (1899, 1937, 1995), cuyo género se tornó una referencia para el Estado de Paraná. Al defender el Paraná, Martins también ejerció importante papel al reunir una serie de documentos argumentando que el Paraná sería el detentor de las tierras contestadas por Santa Catarina, hecho que reforzaba su opinión de que, para defender la región, era necesario estar inserto en el ámbito político. Disponible en: www.curitiba.pr.leg.br (Acceso en octubre de 2020).

de ²⁸Miriam Hartung (2005), que demostró que, en el Estado de Paraná, la población negra estuvo presente de forma significativa en las regiones del litoral o en la región del altiplano, las ciudades, villas y parroquias, en la minería, la pecuaria, la agricultura de subsistencia, el cultivo de la yerba mate o el café (2018).

En ese contexto, la lucha del movimiento negro a partir de la década 1980, por el rescate de una memoria y ancestralidad afrobrasileña contribuyó para un dislocamiento y comprensión de la memoria negra en Paraná, y pasó por una renovación y poco a poco ha abierto espacio para el entendimiento de la participación de esa población negra en diversos momentos de la historia regional. Esto ha permitido la reconstrucción de la trayectoria de la población afrobrasileña en la historia local, que se ha tornado invisible por la memoria histórica en Paraná.

Las pesquisas actuales (2018) muestran que la esclavitud en Paraná, a pesar de menos intensa que en otros sitios de Brasil, no fue diferente de las demás regiones. La población negra fue inserta como mercancía en la compra, venta y alquiler, y rendía impuestos al gobierno. Producía riquezas con su trabajo y era importante para la economía del mercado interno y externo de bienes. De acuerdo con el estudioso Dante Felipe:

La Provincia de Paraná, en 1872, tenía registro de cerca de 10.500 negros esclavizados. En 1887, el número había disminuido para 3.600, y ese declino fue atribuido más a las muertes, ventas y traslados para otras provincias, al revés de la liberación concedida por los señores esclavistas". (DANTE FELIPE, 2018, p.16)

Además, conforme apunta el estudio de Antonio Bras Silva (2010), en 1853, cuando se llevó a cabo la emancipación política de Paraná, el 40% de la población del Estado era compuesta por negros. Hoy en día, de acuerdo con datos del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), ellos representan el 28,5%, lo que confiere al Paraná la mayor población negra del sur del país (SILVA, 2010).

²⁸ Graduación en Historia por la Universidad Federal de Santa Catarina (1987), maestría en Antropología por la Universidad Federal de Santa Catarina (1992), *Diplôme d'études approfondies* (DEA) en Antropología, por la Université Lumière-Lyon 2 (1993), y doctorado en Antropología por el Museo Nacional/UFRJ (2000). Postdoctorado en el Laboratoire d'Anthropologie Sociale (Collège de France/EHESS)- (2011-2012). Actualmente es profesor Asociado I en el Departamento de Antropología de la Universidad Federal de Santa Catarina. Pesquisas en el área de parentesco, casamiento y familia y grupos negros rurales. Disponible en: brasilplural.paginas.ufsc.br (Acceso octubre de 2020).

Esos datos apuntados por Silva (2010) y Felipe (2018) aclaran un otro escenario de la presencia de los negros en Paraná, y la visión eurocéntrica de una región sin la presencia de los negros comienza a ser sustituida por la noción de un Paraná que debe parte de su desarrollo a la población negra que aquí ha estado desde el siglo XVI, y todavía reproduce hoy en día parte de sus costumbres y tradiciones en la región paranaense, estableciendo así una política de la memoria de la comunidad afrobrasileña.

Conforme los datos de la Fundación Palmares (2012), hay en Paraná 34 comunidades palenqueras reconocidas, distribuidas en 14 ciudades paranaenses. En ese punto, la demarcación del espacio de la ancestralidad negra es de extrema importancia, pues registra en la historia el legado cultural de los negros en el Estado, y, al demarcar ese lugar de la memoria espacial afrobrasileña, hay el reconocimiento de la historicidad y la transmisión cultural de la población negra a la toda población paranaense.

3.6 LA TEMÁTICA AFRICANA EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

La Constitución de 1988, ajustada con la Lei de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), Ley nº 9.394, del 20/12/1996 (BRASIL, 1996), demarcó una posición ético-política, “atribuyendo a esta disciplina una finalidad particular en relación a la ciudadanía y la consideración de las diferencias sociales y étnicas presentes en la sociedad brasileña.” (SOUZA, 2008, p. 293)

La regulación de la enseñanza de Historia del Brasil en relación al abordaje de la matriz africana contempló una de las reivindicaciones más recurrentes de los movimientos sociales negros.

El Parecer que reguló la Ley nº 10.639/03 indica que su aprobación es resultado de reivindicaciones y propuestas del Movimiento Negro a lo largo del siglo XX, en consonancia con diferentes dispositivos legales, entre los cuales la Constitución Federal de 1988 (artículos 5, 210, 206, 242, 215 e 216) y la Ley nº 9.394/96, de Directrices y Bases de la Educación Nacional (artículos 26, 26-A y 79-B), que aseguran el derecho a la igualdad de condiciones de vida.

En ese sentido, la Constitución de 1988, al disponer sobre la Educación, impuso claramente a la legislación infraconstitucional el respeto a las peculiaridades

regionales y locales. Esa voluntad del constituyente fue muy bien concretizada en el caput del Art. 26 de la Ley nº 9.394/96, del 20 de diciembre de 1996, que preceptúa:

Los currículos de la enseñanza fundamental y media deben tener una base nacional común, a ser complementada, en cada sistema de enseñanza y establecimiento escolar, por una parte diversificada exigida por las características regionales y locales de la sociedad, la cultura, la economía y la clientela.

Parece evidente que el § 3º del nuevo Art. 26-A de la Ley nº 9.394, de 1996, recorre camino opuesto de aquel trazado por la Constitución y seguido por el caput del art. 26, transcripto, pues, al bajar al desglose de obligar, en la enseñanza media, la dedicación del 10% de su contenido programático a la temática mencionada, el referido párrafo no atiende al interés público, consubstanciado en la exigencia de observarse, en la fijación de los currículos mínimos de base nacional, los valores sociales y culturales de las diversas regiones y localidades de nuestro país.

La Constitución, en su Art. 211, todavía firmó como de interés público la participación de los Estados y los Municipios en la elaboración de los currículos mínimos nacionales, precepto este que fue concretizado en el art. 9º, inciso IV de la Ley nº 9.394, de 1996, que dice caber a la Unión “establecer en colaboración con los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, competencias y directrices para la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media, que orientarán los currículos y sus contenidos mínimos, de modo a asegurar formación básica común.”

Ese interés público también fue contrariado por el citado § 3º, ya que él simplemente aleja esa necesaria colaboración de los Estados y los Municipios en el que se refiere a la temática Historia y Cultura Afrobrasileña. (BRASIL, 2003).

Con la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), a partir de 1998, justificada por la necesidad de referenciales nacionales para la educación brasileña y para contribuir para la construcción de la unidad, garantizar el respeto a la diversidad, identificada como una marca cultural del país (BRASIL, 1998a, p. 50). En esa perspectiva, los PCN fueron organizados en áreas de conocimiento para la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Media y en temas transversales para la Enseñanza Fundamental.

En los PCN de Historia para la Enseñanza Fundamental son indicados los aspectos de la cultura y la memoria nacional, que deben ser enseñados a los alumnos de las escuelas de todo el territorio brasileño.

Se puede observar en el texto la preocupación con un abordaje de la diversidad cultural existente en el país. En los objetivos generales de la enseñanza de la disciplina, se puede observar que se supone que los alumnos deberán:

Conocer y respetar el modo de vida de diferentes grupos sociales, en diversos tiempos y espacios, en sus manifestaciones culturales, económicas, políticas y sociales, reconociendo semejanzas y diferencias entre ellos; reconocer cambios y permanencias en las vivencias humanas, presentes en su realidad y en otras comunidades, próximas o distantes en el tiempo y el espacio; valorar el patrimonio sociocultural y respetar la diversidad, reconociéndola como un derecho de los pueblos e individuos y como un elemento de fortalecimiento de la democracia. (BRASIL, 1997, p. 41)

En los PCNs, la Pluralidad Cultural es identificada como un tema transversal de carácter interdisciplinario, que incluye conocimientos de área de Historia, Geografía, Sociología, Antropología y otras, las cuales se constituyen base para la reflexión propuesta por los PCNs. En el aspecto histórico, la cuestión de la diversidad cultural debe incluir estudios sobre cada grupo presente en la formación histórica de Brasil – indígena, africano, europeo, asiático y del Oriente Medio.

En relación al estudio de la matriz africana, es indicado que:

El estudio histórico del continente africano comprende enorme complejidad de temas del periodo colonial, como arqueología; grupos humanos; civilizaciones antiguas de Sudán, del Sur y del norte de África; el Egipto como proceso de civilización africana a partir de las migraciones internas. Esa complejidad milenaria es de extrema relevancia como factor de información y formación vuelta para la valoración de los descendentes de aquellos pueblos. Significa rescatar la historia más amplia, en la que los procesos de mercantilización de la esclavitud fueron un momento que no puede ser amplificado al punto de perderse la rica construcción histórica de África. El conocimiento de ese proceso puede significar el dimensionamiento correcto del absurdo, del punto de vista ético, de la esclavitud, de su mercantilización y las repercusiones que los pueblos africanos enfrentan por eso. (BRASIL, 1998b, pp. 130-131)

Por lo tanto, el Día de la Conciencia Negra en Brasil es conmemorado para recordar la lucha de Zumbi dos Palmares.

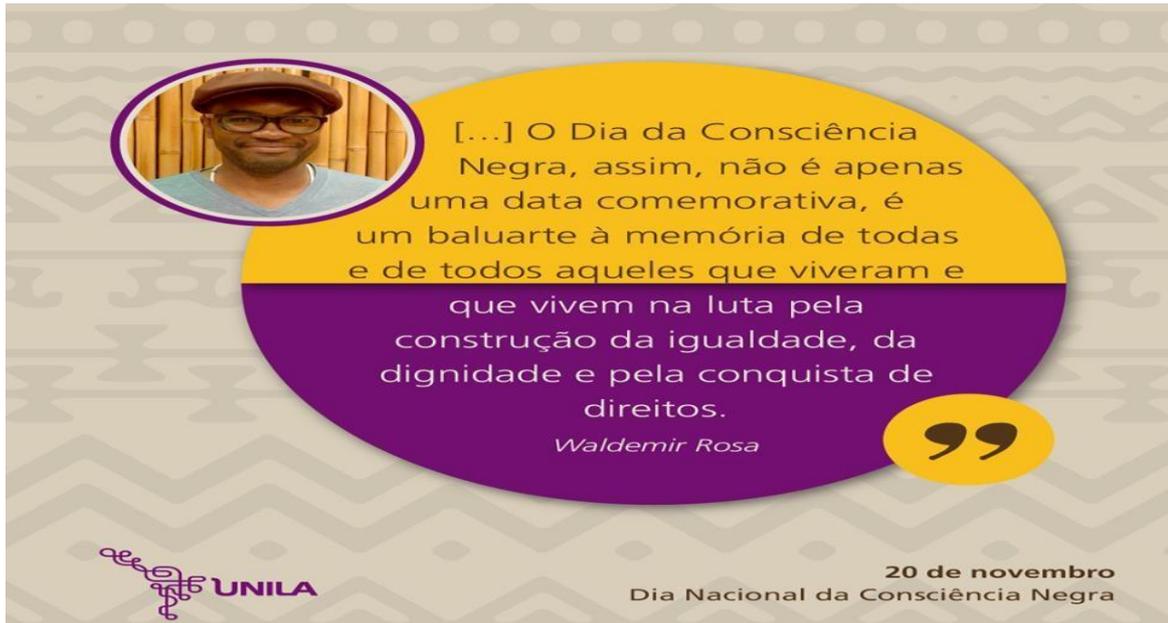


Figura 5: La Unila conmemorando el Día de la Conciencia Negra
Fuente: Unila/2019

En este sentido, se torna pertinente afirmar que, sólo con una educación basada en la información y el cuestionamiento crítico en relación a la cuestión afrodescendiente, sino también en los problemas relacionados al perjuicio y la discriminación será posible una transformación de la sociedad, garantizando que los excluidos tengan derecho a la ciudadanía.

3.6.1 La Diversidad en el Espacio Escolar y sus Implicaciones en el Currículo

La orientación cultural de una sociedad refleja la interacción compleja de valores, actitudes y comportamientos de sus miembros. Los valores son elementos centrales de la cultura y afectan a las actitudes de las personas, que, a su vez, orientan el comportamiento considerado apropiado para cada situación. Los valores son creencias generales que defienden lo que es cierto o errado o especifican las preferencias generales; es todo aquello que es deseado para un individuo o grupo y que influye en la selección de modos, medios y fines para la acción.

Para Moreira:

La escuela siempre ha tenido dificultad en lidiar con la pluralidad y la diferencia. Tiende a silenciarlas y neutralizarlas. Se siente más comfortable con la homogeneización y la estandarización. Sin embargo, abrir espacios para la diversidad, la diferencia y el cruce de culturas constituye el grande desafío que está llamada a enfrentar. (MOREIRA, 2003, p.161)

Las actitudes, a su vez, expresan valores y predispone a una persona actuar o reaccionar de cierta manera en relación a alguna cosa o persona, mientras el comportamiento es cualquier forma de acción humana. La diversidad cultural existe dentro y entre culturas, pero, dentro de una única cultura, ciertos comportamientos son incentivados y otros reprimidos. Como está expreso en el Artículo 4º de la Declaración Universal de la Diversidad Cultural, afirmando los derechos humanos garantías de la diversidad cultural.

Para Fernandes (1999, p.95), “frente a la diversidad cultural y la marginalización de culturas, es urgente rever los métodos adoptados en el aula”. A menudo, el sistema educativo presenta una postura de despreocupación con relación a tales cuestionamientos, y los discursos escolares han contribuido para la (re) producción de sujetos sociales que, a menudo sólo conocen el discurso de la clase dominante.

Personas que viven en espacios donde las diferencias culturales son intensas no hablan de sus experiencias porque huyen a lo establecido por el currículo, y, por esto, no es valorado. En los sistemas escolares, por lo general, las cuestiones de la diversidad cultural poco son llevadas en consideración en las prácticas pedagógicas. Basta una simple mirada para dentro del espacio escolar para ver que tales cuestiones son subestimadas.

Sin embargo, cuando la escuela no actúa en el vacío, ella es constructora de varios saberes. La cuestión de la diversidad cultural en el currículo es más una de esas construcciones.

Lo que se evidencia es la existencia de un currículo universalista (genérico), donde no están presentes las aspiraciones, formas de pensamiento, expresión y comportamientos de los diferentes grupos sociales y de la población que forma parte de la clase. La propia clase es uno de los termómetros peor los cuales se mide el grado de los cambios educativos, y es en ese microespacio que las transformaciones empiezan a efectuarse o fracasar.

3.6.2 Pero, ¿lo qué es Currículo?

Currículo, grade curricular, disciplinas, contenidos; inúmeras expresiones se refieren en la escuela al objeto de estudio y reflexión en sus aspectos históricos y conceptuales. Un estudio cuidadoso de la historia del currículo en la escuela a lo largo

de los tiempos revela que, cuando hablamos en formación humana, en inclusión en la escuela, en diversidad, no se está hablando en algo totalmente nuevo en el proceso de escolarización.

La construcción de currículo depende de factores diversos que asumen un carácter divergente en el que se refiere a su aplicabilidad, teniendo en vista la dialéctica y la corriente de concepciones curriculares adoptadas. La dificultad de ese entendimiento compromete la consolidación de una escuela que explicita mejor su interferencia en la construcción del sujeto histórico-social, en una perspectiva gramsciana, “una lucha contra la naturaleza es que una generación eduque a la otra.” (GRAMSCI, 1989, p.142)

Si educar es transformar, esta transformación se lleva a cabo a partir de la participación democrática del alumno para rechazar la discriminación sociocultural que lo hará reconocerse como sujeto de la historia. La educación está íntimamente ligada a la política cultural, y el currículo, como su principal protagonista, no podrá ser visto como neutro, sino parte de una tradición selectiva derivada de una selección hecha por alguien o por un grupo que lo ha legitimado.

De acuerdo con Fernandes (1999, p.23): “Cabe, en el caso, reconocer que el currículo está atravesado por relaciones de poder que no se manifiestan de manera cristalina.”

De acuerdo con Silva:

El currículo no es un elemento inocente y neutro de transmisión desinteresada del conocimiento social. Si el currículo pasa por el conocimiento corporificado, no hay como verlo fuera de una constitución social y cultural e histórica. El currículo es un artefacto social y cultural, cuyas implicaciones atraviesa la concepción cultural y el conjunto de valores estáticos, pero que implican en el conocimiento transmitido a las próximas generaciones. (SILVA, 2010, pp.7-8)

Por lo tanto, se torna importante tener presente que *currículo* va más allá de lo que se prevé con la lista de disciplinas de la grade curricular. Como expuso Freire (1987, p.25), “la transformación es posible porque la conciencia no es espejo de la realidad, simple reflejo, sino es reflexiva y reflectora de la realidad”.

De este modo, en cuanto educadores, seres humanos conscientes, necesitamos mantenernos alerta, pensar en la transformación social. Comprendiendo como somos condicionados por la ideología dominante, abriremos nuestros caminos

hacia a la real transformación; llegaremos a un análisis político de las fuerzas ocultas que a menudo dan a los currículos la capa de la neutralidad.

Para Fernandes (1999), la política curricular está lejos de presentarse explícita y coherente, pero surge montada en una mentalidad difusa, autoritaria, dispersas en regulaciones desconectadas en sí, ejerciendo de este modo un poder de coerción a través de los mecanismos.

3.6.3 El Currículo Oculto

El currículo oculto es que se encuentra imbricado en las relaciones de poder del currículo oficial que permea las escuelas. De acuerdo con Fernandes (1999), él, el currículo oculto, es el proceso de transmisión de mensajes embutidas en la ideología de la clase dominante, que permea por el ambiente escolar estimulando la conformidad de ideales para mantener una verdad ideológica. El poder que se infiltra a menudo en el conocimiento y que se refleje a partir de la clase es neutro y apolítico.

En ese encaminamiento, el currículo oculto, bajo el prisma educativo, es así definido por Apple (1982, p.94): “Es imposible discursar dejando de lado las ideologías que se transmite en las palabras y, consecuentemente reproducen en el currículo, como objeto oculto.”

Como una tela intrincada, el poder y el conocimiento están permeados por la ideología que se refleje en el aula. “El currículo es área contestada, es una arena política”, dice MOREIRA (2003, p.21).

Determinado por el conocimiento, pasa dividido por una escala de valores dentro de un *status* estratificado en materias, segundo su prestigio. Ese prestigio provoca una desigualdad escolar entre alumnos sabios y no sabios, contribuyendo para manutención de una sociedad que distribuye personas en capas sociales.

Deberá ser reconocido como un hilo conductor en la construcción de una enseñanza vuelta para la realidad y que rescata la identidad de sus alumnos transformados, exigiendo que a ellos se lance otra mirada. La mirada de la igualdad tan soñada por muchos es criticada por pocos, que la manipulan. Con esta manipulación, contribuyen para que la igualdad permanezca sólo en el papel, y esto está presente en el interior de la clase, a través del currículo oculto.

En esta proposición, la escuela deberá ser enfocada como un espacio sociocultural que lleva en cuenta la dinámica de lo hacerse en el cotidiano y sus efectos sobre los que en ella transitan. En este sentido, las relaciones entre la práctica escolar, conocimiento y la realidad sociopolítico-cultural necesitan estrecharse con la claridad de que las decisiones curriculares están comprometidas con las ansiedades y expectativas del hombre y la sociedad. (FERNANDES, 1999, p.42)

A tornarse definición, él impregnó todo el sistema educativo con una valoración de principios, conocimientos válidos, dogmatismos, etc., es decir, eliminó el conflicto, que es la llave para no descubrir la hegemonía defendida por los grupos dominantes.

El currículo oculto, del punto de vista de Giroux (1986), fue fundamental en la medida en que permitió visualizar las escuelas como instituciones políticas ligadas a las cuestiones de poder y control de la sociedad dominante.

Partiendo de esa concepción de currículo oculto, Giroux pasa a analizar ese mismo currículo oculto a través de tres enfoques: tradicional o conservador, liberal y radical. En el enfoque *tradicional* o *conservador* es necesario tener en mente que el papel de la educación es la manutención de la sociedad organizada y, con ella, todos sus valores de consenso, cohesión y estabilidad. En este enfoque, el currículo oculto se manifiesta a través de las normas sociales y creencias morales, y los intereses políticos y económicos que estas normas y creencias representan y legitiman no son cuestionadas.

La sociedad es vista de forma estática y estratificada, donde el conflicto y la ideología no pertenecen a ese escenario armónico, y el conocimiento se procesa a través de una transmisión acrítica y predefinida.

Dentro del enfoque *liberal*, el currículo oculto se presenta, en la concepción de Giroux, como una negación del modelo conservador o tradicional, y coloca como siendo una negociación de significados. En sus palabras: “En el cerne de la problemática liberal está la cuestión de cómo o significado es producido en el aula.” (GIROUX, 1986, p.75)

Esta afirmación de Giroux muestra que las verdades dogmáticas del enfoque tradicional aquí son abandonadas en pro de una exposición y rechazo de tales principios. Sin embargo, al valorar la negociación de los significados en el aula, permite al profesor traer su escala de valores y referencias para esta negociación.

Fernandes afirma que:

Por negociación de los significados en el aula se comprende el proceso o procesos en que el conocimiento es trabajado en el aula, incluyendo aquellas fracciones que no surgen para el alumno, permaneciendo ocultas. La relación profesor-alumno también forma parte de esta negociación, pues este relacionamiento es gobernado por principios que establecen, además del contenido, la forma con que él será tratado, respetando la organización dictada por el sentido común, de modo que pueda siempre justificar y dar significado a sus futuras acciones. (FERNANDES, 1999, p.47)

En este sentido, el currículo oculto no debe ser el componente educativo que sirva a la clase dominante para la reproducción de sus valores y ni a los radicales, con la valoración máxima del conflicto, pero debe considerarse que: "(...) la esencia del currículo oculto sea establecida en el desarrollo de una teoría de escolarización, preocupada tanto con la reproducción en cuanto con la transformación." (GIROUX, 1986, p.89)

Por lo tanto, el currículo oculto pasa para una óptica donde la escuela es vista como local de convivencia tanto de la dominación como de la contestación, en la continua busca de la mediación.

Frente a esto, es necesario pensar en el currículo con coherencia, el currículo como base del conocimiento transmitido en la escuela, trayendo en su íntegra el repertorio histórico y cultural de la formación de la nuestra sociedad. Esto se torna no sólo una adquisición individual, sino la posibilidad de desarrollo del alumno, conociendo y entendiendo la vida en sociedad.

Tener el compromiso de la formación del alumno para situarse inclusive como miembro de un grupo pasa a ser también un objetivo que se busca en las palabras contenidas en la metodología del currículo, de una educación escolar vuelta a la humanización.

El currículo necesita respetar y aceptar las expectativas de la comunidad, en este caso se tratando de la cultura africana, debiendo estar básicamente fundamentado en la comunidad escolar e inserto en el mundo físico-social, sobre qué conocimientos están incluidos y cuáles están excluidos del currículo, qué grupos sociales y de qué forma están siendo incluidos o excluidos y, consecuentemente, qué divisiones sociales están siendo producidas o reforzadas en el interior del currículo.

3.7 LAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: EL DERECHO A LA IGUALDAD

El derecho a la igualdad es un derecho que surge en la 1ª generación de Derechos Humanos, la cual ocurre a finales del siglo XVIII. Es la llamada "igualdad formal", igualdad de todos frente a la ley. La igualdad formal fue el tipo de igualdad que Francia conquistó con la Revolución Francesa, en 1789.

La Francia, antes de la Revolución de 1789, estaba dividida en tres clases: nobleza, clero y burguesía (el pueblo pobre estaba incluido en esta última). La nobleza y el clero gozaban de diversos privilegios, sobre todo en el que se refería al tratamiento legal; además, no pagaban impuestos, como la burguesía y el resto de la población, que estaban fartas de los impuestos altos.

Con la igualdad formal, los privilegios del clero y la nobleza acabaron. Sin embargo, las desigualdades económicas y sociales continuaron. La igualdad formal se liga al Estado Liberal, un Estado reducido, que poco interfiere en la vida socioeconómica. Cuestión de la constitucionalidad de las acciones afirmativas se basa en la utilización de los dos tipos de igualdad: la formal y la material.

La reciente implementación de políticas de promoción de la igualdad racial en Brasil ha provocado debates calorosos en la sociedad brasileña, que tanto revelan las múltiples formas discursivas de manifestación del perjuicio racial, sino también amplían la discusión acerca de los límites del alcance de las políticas (pretensamente) universalistas. Y todavía instigan a los militantes y gestores públicos al diálogo, en la tentativa de consolidar políticas que beneficien la población negra.

De acuerdo con Passos (2010), se sabe que la educación no es suficiente para reparar las desigualdades. Sin embargo, las acciones en andamiento, desde finales del siglo XX, atienden a una agenda histórica de las desigualdades raciales en la educación brasileña, pero todavía están lejos de presentar resultados definitivos.

El debate constitucional sobre el principio de la igualdad ha recibido, especialmente a partir de mediados de los años 1990, creciente atención por parte de los juristas y la sociedad. Ese hecho coincide con la entrada en pauta de las políticas de acción afirmativa. Hay una perspectiva de adopción en la historia, sociología, estadística, antropología, psicología. Sin embargo, no existen consensos sobre el tema (BERNI, 2010).

En el ámbito jurídico, la introducción de acciones afirmativas enciende la posibilidad, la medida y los límites de concretización del principio constitucional de la igualdad. La expresión “acción afirmativa” fue utilizada por la primera vez (*affirmative action*) en el gobierno del presidente John F. Kennedy, en la Executive Order nº 10925, el 6 de marzo de 1961, en los contratos con el Gobierno Federal:

SECCIÓN 301 [...] el empleador no discriminará a ningún empleado o candidato a empleo debido a su raza, credo, u origen nacional. El empleador adoptará acción afirmativa para garantizar que los candidatos sean empleados, y que los empleados sean tratados durante el empleo, sin razón, considerando su raza, credo, color u origen nacional [...].

El 02 de julio de 1964, el presidente Lyndon B. Johnson adoptó medidas más efectivas contra la discriminación, el *Civil Right Act* (Ley de los Derechos Civiles), que prohibía desde la segregación en lugares públicos hasta la discriminación en el mercado de trabajo con base en la raza, color, sexo u origen nacional del ciudadano.

Con la *Executive Order* nº 11 246, del 24 de septiembre de 1965, al exigir de los contratantes con el Gobierno Federal no sólo el fin de las prácticas discriminatorias, sino también medidas favorables en relación a las minorías raciales y étnicas, en el área de reclutamiento, contratación, salarios, etc., el concepto de acción afirmativa se sedimentó.

De acuerdo con Gomes:

Las acciones afirmativas pueden ser definidas como un conjunto de políticas públicas y privadas de carácter compulsorio, facultativo o voluntario, concebidas con vistas al combate a la discriminación racial, de género, por deficiencia física y de origen nacional, así como mitigar los efectos presentes de da discriminación practicada en el pasado, teniendo por objetivo la concretización del ideal de efectiva igualdad de acceso a los bienes fundamentales como la educación y el empleo. (GOMES, 2003, p.54)

Frente a esto se puede afirmar que las acciones afirmativas tienen triplo carácter: compensatorio (compensar injusticias del pasado), distributivo (mejor distribución de las oportunidades) y también preventivo, en el sentido de evitarse futuros conflictos sociales hoy en día latentes. Además, los beneficiarios de las acciones afirmativas actuales, en el futuro estarán en una condición social mejor.

Por lo tanto, sus hijos no más necesitarán acciones afirmativas. Berni (2010) refiere que las políticas públicas de acción afirmativa visan a metas que las reglas meramente prohibitivas de la discriminación no alcanzan.

Entre otras, destaca:

(a) concretizar el ideal de igualdad (de oportunidades); (b) transformar el orden cultural, pedagógica y psicológica, de modo a modificar lo imaginario de superioridad de una raza, género o cualquier condición sobre las demás; (c) eliminar los efectos de la discriminación del pasado, perpetuados en el presente (discriminación estructural); (d) incremento de la diversidad y la representatividad de todos los grupos, especialmente los minoritarios, en los diversos espacios de la vida pública y privada, erradicando ciertas barreras *artificiales e invisibles* que impiden o dificultan la fruición de una vida digna. (BERNI, 2010, p.122)

Por esto, es posible afirmar que el Estado, al elaborar esas políticas, pasa a considerar factores como sexo, raza, etnia y origen no más para marginalizar, como en el pasado, sino para evitar la perpetuación de desigualdades históricas y promover la inclusión de esos grupos.

La Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial fue aprobada en las Naciones Unidas en 1965 y ratificada por Brasil (entre otros 170 países) en 1968. Esa Convención prevé la “adopción de medidas especiales de protección o incentivo a grupos o individuos, con vistas a promover su ascensión en la sociedad, hasta un nivel de equiparación con los demás.” (BERNI, 2010, p.130)

Además, se debe considerar que, si es posible combatir prácticas de discriminación por la vía legal, ese camino se muestra ineficaz cuando se trata de enfrentar el perjuicio racial. Para comprender las diferentes estrategias involucradas en cada uno de los casos, se puede recurrir a la distinción entre los dos conceptos presentada por (Santos, 2010), cuando nos dice que:

El perjuicio es un juicio negativo previo de los miembros de un grupo racial de pertenencia, de una etnia o de una religión o de personas que ocupan otro papel social significativo. Ese juicio previo presenta como característica principal la inflexibilidad, pues tiende a ser mantenido sin llevar en cuenta los hechos que lo contesten. Se trata del concepto u opinión formados anticipadamente, sin mayor ponderación o conocimiento de los hechos. (SANTOS, 2010 p. 54)

Sin embargo, es importante destacar que el perjuicio y la discriminación pasan por conceptos diferentes:

La palabra discriminar significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. La discriminación racial puede ser considerada como la práctica del racismo y la efectuación del perjuicio. Mientras el racismo y el perjuicio se encuentran en el ámbito de las doctrinas y los juicios, las concepciones de mundo y las creencias, la discriminación es la adopción de prácticas que los efectúan. (GOMES, 2005, p. 55)

Para Santos (2010), tomando como referencia los conceptos y distinciones presentados por Gomes (2005), se puede decir entonces que cada una de las manifestaciones exige formas de enfrentamiento distintas, aunque en estrecha relación entre sí.

De este modo, mientras la llamada discriminación directa ha podido ser combatida por medios legales y punitivos, la discriminación indirecta exige un conjunto de acciones y políticas públicas vueltas a su reversión.

Ya el perjuicio, entendido como determinada concepción de mundo, creencia, juicio, opinión, sólo puede ser enfrentado a través de procesos de socialización y educación de los sujetos, ya sea la educación escolar o la llamada educación informal, a partir de sus varias instancias y dimensiones.

3.7.1 ¿Acciones Afirmativas para los Negros son una Necesidad?

Fueron los negros de ambos los sexos los más perjudicados por el carácter restricto e insuficiente de las políticas sociales a lo largo de la historia brasileña, con exclusión de un contingente proporcionalmente mayor de negros que, en la definición de las políticas sociales, no fue producida espontáneamente, sino motivada por un entrañado racismo institucional que consideraba indeseable la presencia afrodescendiente en la sociedad.

Con el Programa Nacional de Derechos Humanos, de 1996, el Gobierno Federal ha – entre otras propuestas de acciones gubernamentales relevantes para el tema aquí abordado – buscado incentivar las medidas de discriminación positiva por parte de la iniciativa privada (Acción 134), así como desarrollar acciones afirmativas para el acceso de los negros a los cursos de formación profesional, a la universidad y las áreas de tecnología de punta (Acción 141)²⁹ (BRASIL, 1996).

²⁹ En el mismo sentido, las versiones posteriores del Programa, en su segunda versión (BRASIL, 2002b), previó apoyar la adopción, por el poder público y la iniciativa privada, de políticas de acción afirmativa como forma de combatir la desigualdad (propuesta de acción 122); apoyar el reconocimiento, por parte del Estado brasileño, de la marginalización económica, social y política a que fueron sometidos los afrodescendientes en consecuencia de la esclavitud (190); adoptar, en el ámbito de la Unión, y estimular la adopción, por los estados y municipios, de medidas de carácter compensatorio que visen a la eliminación de la discriminación racial y la promoción de la igualdad de oportunidades, tales como: ampliación del acceso de los afrodescendientes a las universidades públicas, los cursos de formación profesional, las áreas de tecnología de punta, los cargos y empleos públicos, incluso cargos (191); crear bancos de datos sobre la situación de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de los afrodescendientes en la sociedad brasileña con la finalidad de orientar la adopción de políticas públicas afirmativas (192); apoyar las acciones de la iniciativa privada en el campo de la discriminación positiva y la promoción de la diversidad en el ambiente de trabajo (194); y establecer mecanismos de promoción de

De este modo, la aplicación momentánea de recursos relativamente más concentrada en un determinado contingente de la población históricamente discriminado no necesariamente se contrapone a la perspectiva de universalización de los servicios sociales y la progresiva mejoría de los indicadores sociales por lo general.

Mismo en el siglo XXI, en plena post-modernidad, las desigualdades raciales tienen sus explicaciones. La primera de ellas se refiere a las pérdidas históricas acumuladas. Esas formas de discriminación pueden ser consideradas como pérdidas históricas acumuladas para los negros, acontecimientos que los han perjudicado, siendo que sus efectos todavía repercuten.

La esclavitud en Brasil fue una gravísima e innoble violación de los derechos humanos a la igualdad y la libertad de la población negra, y sus efectos repercuten porque, tras la abolición de la esclavitud, la igualdad de hecho entre blancos y negros no fue alcanzada. Por esto, la busca por esa igualdad material corresponde a una concentración de esfuerzos para establecerse la nivelación de los grupos sociales en sus diversos segmentos.

Sin embargo, sólo el 20 de noviembre de 1995 ocurrió en la ciudad Brasilia la Marcha Zumbi de Palmares por la Igualdad, la Ciudadanía y la Vida, reuniendo alrededor de 30 mil manifestantes. La fecha correspondió a los 300 años de la muerte de Zumbi, principal liderazgo del Quilombo de Palmares, un territorio en Pernambuco que se tornó símbolo de la resistencia al régimen esclavista y de la conciencia negra en el país. El acto denunció la ausencia de políticas públicas para la población negra.

Fue entregue una carta al entonces presidente de la República, Fernando Henrique Cardoso, denunciando el racismo, defendiendo la inclusión social de los negros en la sociedad brasileña y presentando propuestas de políticas públicas. La carta traía análisis sobre la situación del negro en las áreas de salud, educación,

la equidad de acceso a la enseñanza superior, llevando en consideración la necesidad de que el contingente de alumnos universitarios reflexione sobre la diversidad racial y cultural de la sociedad brasileña (325). Ya en su tercera edición (BRASIL, 2009, apud Berni,2010), entre otras, elaborar programas de combate al racismo institucional y estructural, implementando normas administrativas y legislación nacional e internacional (directriz 9, objetivo estratégico I, letra c); realizar recopilación de informaciones para la producción de informes periódicos de acompañamiento de las políticas contra la discriminación racial, conteniendo, entre otras, informaciones sobre inclusión en el sistema de enseñanza (básico y superior), inclusión en el mercado de trabajo, asistencia integrada a la salud, número de violaciones registradas y apuradas, recurrencias de violaciones, y datos de población y de renta (letra d); analizar periódicamente los indicadores que apuntan desigualdades, visando a la formulación y la implementación de políticas públicas y afirmativas que valoren la promoción de la igualdad racial (letra e); y fomentar las acciones afirmativas para la entrada de las poblaciones negra, indígena y de baja renta en la enseñanza superior (directriz 9, objetivo estratégico V, letra f), entre otras.

trabajo e informe sobre la violencia a que estaba sometido. A partir de entonces pasó a ser pensada con más seriedad una política que atendiera a esa desigualdad.

La ampliación de los debates, tanto por el Movimiento Negro como por el poder público en sus diferentes instancias, estaba en consonancia con las deliberaciones de reuniones internacionales ocurridas en el mismo periodo. Entre éstas se puede destacar la III Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, Xenofobia y otras Formas de Intolerancia, ocurrida en Durban, en África del Sur, en 2001, en la que el gobierno brasileño se comprometió implementar políticas públicas para la promoción de los derechos sociales y económicos a los grupos históricamente discriminados. (TONIOSSO, 2011, p.51)

Sin embargo, cuando se trata de discriminación, los negros son fácilmente reconocidos por sus trazos fenotípicos (perjuicio de marca). Cuando se trata de beneficiar a la población, se inicia una polémica en cuanto a la definición de quien es negro.

De acuerdo con Toniosso (2011), ese asunto pasó a ser discutido con la eclosión de la Segunda Guerra Mundial en 1939, que llevó a un grupo de doce intelectuales brasileños, entre ellos Roquete Pinto, Artur Ramos y Gilberto Freire, a lanzar en 1935 un “manifiesto contra el perjuicio racial”, en el cual criticaban la doctrina nazifascista en franco crecimiento en Europa.

En 1942, la Sociedad Brasileña de Antropología y Etnología publicaba su manifiesto antirracista, explicitando el rechazo de la discriminación racial institucionalizada que entonces vigoraba en algunos países.

El Brasil es una nación formada de los elementos étnicos más heterogéneos. Aquí se misturaron pueblos de procedencias étnicas indígena, europea y africana, en un tal ambiente de liberalismo y ausencia de restricciones legales a la mezcla, que hizo de Brasil la tierra ideal para la vida en común de los pueblos de las procedencias étnicas más diversas. (SKIDMORE, 1976, p. 226)

Todavía de acuerdo con Toniosso (2011), tras la Segunda Guerra Mundial el pensamiento racial de la élite brasileña sería influenciado por varios factores, entre los cuales destacamos el movimiento por los derechos civiles de los negros en EE.UU., a partir de la década de 1950, y el proceso de descolonización de Asia y África.

Ese contexto favoreció el desarrollo de pesquisas sobre las relaciones raciales en Brasil, las cuales contaron con la financiación de la UNESCO, siendo discutido ampliamente el mito de la democracia racial en Brasil, que, de acuerdo con Fernandes (1965):

El mito de la “democracia racial brasileña” [...] germinó largamente, surgiendo en todas las evaluaciones que pintaban el jugo esclavo como conteniendo “mucho poca bilis” y siendo suave, doce y cristianamente humano. [...] ¿Qué igualdad podría haber entre el “señor”, el “esclavo” y el “liberto”? [...] Desgraciadamente, como en el pasado, la igualdad frente a *Dios* no proscibía la esclavitud, en el presente la igualdad frente a la *ley* sólo iba a fortalecer la hegemonía del “hombre blanco”. (FERNANDES, 1965a, pp. 198-199)

Por lo tanto, a partir de los años 1970, de acuerdo con Pereira (2010, apud Toniosso, 2011), acuerdos entre algunas universidades brasileñas y africanas, así como la creación de disciplinas de temas africanos, permitieron el desarrollo de tesis y disertaciones en el área, así como la creación de nuevos programas vueltos para los estudios africanos y la formación de nuevas generaciones de post-graduados.

Frente a esto hubo una intensificación de las pesquisas vinculadas a los temas africanos y afrobrasileños en programas de Historia, Letras, Antropología y Sociología, que influenciaron, a partir de la década de 1980 y 1990, el surgimiento de estudios en el área de la Educación.

Para Santos (2010), Silva (2009) y Toniosso (2011), el análisis de la realidad educativa brasileña reveló las profundas desigualdades de oportunidades a que estaba sometida la población afrodescendiente en Brasil y explicitaron la falacia de la democracia racial, comprobada por la desigualdad racial existente en los diversos niveles del sistema educativo.

Esa constatación está en consonancia con las históricas reivindicaciones del Movimiento Negro, que influenciaron la aprobación de una serie de cambios en la legislación educativa, incluyendo la Ley nº 10.639/03.

3.7.2 La Ley nº 10.639/03: Nuevos Caminos

Enseñar Historia y Cultura Afrobrasileñas y africanas no es más una cuestión de voluntad y de interés particular. Con la aprobación de la Ley nº 10.639/03, que instituyó la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y la Cultura Africanas e Afrobrasileñas en las escuelas de Educación Básica del país, se relaciona con ambos los contextos presentados, es decir, el nacional, con las varias iniciativas de municipios brasileños citados, y el mundial, con la realización de la Conferencia de Durban. Esa ley es la política pública que define la inclusión de la cuestión racial en la educación, en nivel nacional.

Para Freire, política pública es:

[...] la que supera los prejuicios de raza, de clase, de sexo y se radicaliza en la defensa de la substantividad democrática. [...] Es la que no considera suficiente cambiar sólo las relaciones entre educadora y educandos, suavizando esas relaciones, pero, al criticar e intentar ir más allá de las tradiciones autoritarias de la escuela vieja, critica también la naturaleza autoritaria y exploradora del capitalismo. Y, al realizarse así, como práctica eminentemente política, tan política en cuanto la que oculta, ni por esto transforma la escuela donde se procesa en sindicato o partido. Es que los conflictos sociales, el juego de intereses, las contradicciones que se llevan a cabo en el cuerpo de la sociedad se reflejan necesariamente en el espacio de las escuelas. (FREIRE, 2001, p.49)

En ese sentido, las políticas públicas educativas tienen como propósito la transformación de la escuela, ofreciendo condiciones en defensa de la substantividad democrática y superando todo y cualquier tipo de discriminación, ya sea de género, clase o raza. Regulada para el combate al racismo, el significado de la Ley nº 10.639/03 y sus directrices (DCNERER ³⁰) está justamente en su foco de alcance, es decir, en la obligatoriedad de la inclusión en los currículos de las escuelas de educación básica de todo el país, de la enseñanza de la Historia y la Cultura Afrobrasileñas y Africanas.

La intencionalidad es que la Ley nº 10.639/03, efectuada en las DCNERER, deje de ser una presión sólo del Movimiento Negro, desconsiderando ser una alternativa, y sea incrementada al currículo como neutra, así como otros contenidos obligatorios del currículo.

Es una cuestión curricular de carácter obligatorio que involucra las diferentes comunidades: escolar, familiar, y la sociedad. El objetivo principal para inserción de la Ley es el de divulgar y producir conocimientos, así como actitudes, posturas y valores que eduquen a los ciudadanos en cuanto a la pluralidad étnico-racial, tornándolos capaces de interactuar objetivos comunes que garanticen respeto a los derechos legales y la valoración de la identidad cultural brasileña y africana, como otras que, directa o indirectamente, contribuyeron (contribuyen) para la formación de la identidad cultural brasileña.

La Ley nº 10639/03 visa a hacer un rescate histórico para que las personas negras afrobrasileñas conozcan un poco más el Brasil y mejor su propia historia. De ese modo, prevé todavía trabajar el conocimiento de la historia y la cultura de África a

³⁰ Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales.

partir del proceso de esclavitud, así como conceptos sociopolíticos e históricos basados en el estudio de la misma como productora de temáticas diversas: filosofía, medicina, matemáticas, entre otras.

La Resolución nº 01/04, en formato de directrices y con contenido específico a ser introducido en los currículos escolares, pasó a vigorar el 10 de marzo de 2004, con las DCNERER y las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza de Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana, objetivando que:

Es derecho de los negros que se reconozcan en la cultura nacional, expresen visiones de mundo propias, manifiesten con autonomía, individual y colectiva, sus pensamientos. Es necesario subrayar que tales políticas tienen también como meta el derecho de los negros, así como de todos los ciudadanos brasileños, cursar cada uno de los niveles de enseñanza, en escuelas debidamente instaladas y equipadas, orientados por profesores cualificados para la enseñanza de las diferentes áreas de Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana – conocimientos; con formación para lidiar con las tensas relaciones producidas por el racismo y discriminaciones, sensibles y capaces de conducir la reeducación de las relaciones entre diferentes grupos étnico-raciales, es decir, entre descendientes de africanos, de europeos, de asiáticos, y pueblos indígenas. Estas condiciones materiales de las escuelas y de formación de profesores son indispensables para una educación de calidad, para todos, así como lo es el reconocimiento y la valoración de la historia, cultura e identidad de los descendientes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 10)

La Ley nº 10.639/03 establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional, incluyendo en el currículo oficial de la red de enseñanza la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afrobrasileña".

Además, su contenido altera la LDBEN, Ley nº 9394/96, que es acrecida de los artículos 26-A e 79 y dice lo siguiente:

Art. 26-A. En los establecimientos de enseñanza fundamental y media, oficiales y particulares, se torna obligatoria la enseñanza sobre Historia y Cultura Afrobrasileña.

§ 1º El contenido programático a que se refiere el caput de este artículo incluirá el estudio de la Historia de África y los Africanos, la lucha de los negros en Brasil, la cultura negra brasileña y el negro en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución del pueblo negro en las áreas social, económica y política pertinentes a la Historia de Brasil.

§ 2º Los contenidos referentes a la Historia y la Cultura Afrobrasileña serán ministrados en el ámbito de todo el currículo escolar, en especial en las áreas de Educación Artística y de Literatura e Historia Brasileñas.

Art. 79-A. El calendario escolar incluirá el 20 de noviembre como "Día Nacional de la Conciencia Negra". (BRASIL, 2005, p. 35)

En ese sentido, se puede afirmar que, de hecho, la Ley es un esfuerzo histórico, derivado de la movilización de la sociedad civil y una conquista protagonizada por el Movimiento Negro y por marcos importantes, pautados anteriormente. Se tornó un documento oficial, que brinda nuevas orientaciones en los currículos oficiales, pero la declaración legal no vino acompañada de otras medidas complementares fundamentales para que fuera exitosa y para que permeara todo el ambiente escolar, en las diversas esferas del currículo y en sus diversos niveles, desde el nivel de enseñanza básica a la enseñanza superior.

CAPÍTULO IV: DISCUTIENDO LA TEMÁTICA AFRODESCENDIENTE EN EL CURSO DE HISTORIA DE LA UNILA

4.1 LA UNILA

³¹El 12 de diciembre de 2007, el entonces presidente Luiz Inácio (Lula) da Silva presentó al Congreso Nacional el Proyecto de Ley que crearía posteriormente la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana - Unila.

Como prueba incontestable del interés de la sociedad en crear una Universidad innovadora vuelta para la integración latinoamericana, el Proyecto fue aprobado por unanimidad en todas las comisiones aprobadas tanto en la Cámara de Diputados, en cuanto en el Senado Federal.

Por fin, el 12 de enero de 2010, la Ley 12.189 fue sancionada por el mismo presidente que concibió el Proyecto, en ceremonia realizada en la capital de Brasil, la ciudad de Brasíla.

La vocación de la Unila es destinada a ser una universidad cuya misión será contribuir para la integración latinoamericana, con énfasis en el Mercosur, por medio del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de la cooperación solidaria entre universidades, órganos gubernamentales e internacionales.

La Unila se estructura con una organización administrativa innovadora y con una vocación académico-científica, abierta a los avances científicos, humanísticos y culturales actuales y futuros.

Comprometida con el destino de las sociedades latinoamericanas, cuyas raíces están referenciadas en la herencia de la Reforma de Córdoba (1918), está orientada en el futuro a contribuir, a través del papel estratégico del conocimiento, compartiendo en la construcción de sociedades sustentables en Brasil en el siglo XXI, fundada con

³¹ **Fuente:** LA UNILA EN CONSTRUCCIÓN: UN PROYECTO UNIVERSITARIO PARA LA LATINOAMÉRICA/ Instituto de Estudios Avanzados del Mercosur - Foz do Iguaçú: IMEA, 2009. OBS: Texto en la íntegra.

con la identidad latinoamericana en su diversidad cultural y vuelta para el desarrollo, con justicia social y sustentabilidad socioambiental.

La misión de la Unila es contribuir para el avance de la integración de la región, con una amplia gama de cursos de graduación y postgrado en todas las áreas del conocimiento abiertas a los profesores, investigadores y estudiantes de todos los países de Latinoamérica.

Como institución pública federal brasileña, pretende, dentro de su vocación transnacional, contribuir para la profundización del proceso de integración regional, por medio del intercambio de conocimientos, promoviendo pesquisas innovadoras en redes y la formación de recursos humanos de alto nivel, a partir de su Instituto Mercosur de Estudios Avanzados (IMEA), con cátedras regionales en las diversas áreas del conocimiento artístico, humanístico, científico y tecnológico.

La expresión "integración latinoamericana" no se restringe a la concepción de una Latinoamérica como continente nacido de la colonización ibérica. Latinoamérica incluye todos los países del continente americano que hablan español, portugués o francés, así como otros derivados del latín, en casi toda la América del Sur, excepto Guyana y Surinam, que son países germánicos. Incluye todos los países de la América Central que también componen algunos países de Caribe, como Cuba, Haití y República Dominicana.

De América del Norte, sólo el México es considerado parte de Latinoamérica. Los demás países americanos restantes tuvieron colonización predominantemente anglosajona, con excepción de Quebec, que es colonizado por franceses (por lo tanto, latinos), y los estados del sudoeste de EE.UU., de colonización española, además de Luisiana, que tiene colonización francesa.

Latinoamérica abarca 21 países: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Todavía en Latinoamérica existen más de 11 territorios que no son independientes; por lo tanto, no pueden ser considerados países.

De acuerdo con datos del libro citado en esta obra: "La Unila en Construcción", los objetivos de esa Universidad son:

1. Formar recursos humanos competentes para contribuir con el desarrollo y la integración cultural y económica de Latinoamérica, promoviendo el intercambio científico y tecnológico entre universidades e institutos de pesquisa de la región.
2. Caracterizar su actuación con énfasis en el intercambio académico y la cooperación solidaria con los países del Mercosur y los demás países latinoamericanos.
3. Ofrecer cursos y desarrollar programas de pesquisa en áreas de interés mutuo en los países latinoamericanos, con énfasis en recursos naturales, estudios sociales y lingüísticos, relaciones internacionales y áreas consideradas estratégicas para el desarrollo y la integración regional.
4. Contribuir para el fortalecimiento y la profundización de la democracia, contribuyendo también para la formación de alumnos comprometidos en sus áreas profesionales, teniendo la integración como objetivo estratégico de la región, en su inserción en la sociedad del conocimiento. (LA UNILA EN CONSTRUCCIÓN, 2009, p.21)

De acuerdo con la "Unila en construcción" (2009), sobre la visión de esa universidad, ésta es destacada como la de mayor relevancia, justamente constituida en una universidad bilingüe, con profesores, alumnos de Brasil y de varios países de Latinoamérica.

La meta es tener 10.000 alumnos y 500 profesores, mitad de ellos de Brasil, y el restante de países de Latinoamérica. No consiguió atingir la meta en 6 años de fundación. Hoy en día la Unila está en proceso de estabilización, no tiene estructura propia. La mayor parte de las carreras está ubicada en el Parque Tecnológico Itaipu – PTI.

Algunas de las carreras funcionan en las dependencias también alquiladas, donde funcionaba la Facultad de Uniamérica, hoy en día conocida como Jardín Universitario o JU. Y el curso de música funciona en la Heredad de Almada, donde hasta 2014 funcionó como rectoría. Ésta funciona de la misma forma en un inmóvil alquilado, con todas las rectorías.

Em el cuadro a continuación son informados los cursos existentes, así como el número de alumnos matriculados por curso en la Unila.

INSTITUTOS	CURSOS	Nº DE ALUMNOS
	GRADUACIÓN	
Instituto Latinoamericano de Arte, Cultura e Historia (ILAACH)	Antropología – Diversidad Cultural Latinoamericana	127
	Cinema y Audiovisual	171
	Historia; – Licenciatura	130
	Historia - América Latina (Bachillerato)	87
	Letras – Español - Letras, Artes y Mediación Cultural	136
	Letras – Español y Portugués como Lenguas Extranjeras	149
	Música	71
Instituto Latinoamericano de Ciencias de la Vida y la Naturaleza (ILACVN)	Biología	168
	Ciencias Biológicas - Ecología y Biodiversidad	175
	Ciencias de la Naturaleza – Biología, Física y Química	81
	Química	99
	Ingeniería Física	143
	Matemáticas	89
	Medicina	383
	Salud Colectiva	127
Instituto Latinoamericano de Economía, Sociedad y Política (ILAESP)	Administración Pública y Políticas Públicas	192
	Ciencia Política y Sociología	120
	Ciencias Económicas – Economía, Integración y Desarrollo	128
	Desarrollo Rural y Seguridad Alimentar	128
	Filosofía	115
	Relaciones Internacionales e Integración	199
	Servicio Social	175
Instituto Latinoamericano de Tecnología, Infraestructura y Territorio (ILATIT)	Arquitectura y Urbanismo	143
	Ingeniería Civil de Infraestructura	233
	Ingeniería de Energía	172
	Ingeniería de Materiales	148
	Ingeniería Química	177
	Geografía (licenciatura)	82
Geografía (bachillerato)	133	
Total General		4281

Cuadro 1: Cursos de graduación existentes en la Unila
Fuente: Prograd (Unila,2020)

Quadro 2 - Los números de profesores de la Unila, brasileños, brasileños naturalizados y extranjeros

PROFESORES	
Brasileños	304
Brasileños naturalizados	08
Extranjeros	53
Total	365

Cuadro 2: Número de Profesores

Fuente: Prograd (Unila)

TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EN EDUCACIÓN (TAEs)	
Brasileños	531
Brasileños naturalizados	02
Extranjeros	02
Total	535

Cuadro 3: Número de TAEs

Fuente: PROGEPE (Unila, 2020)

4.2 EL CURSO DE HISTORIA – GRADO LICENCIATURA: EL LOCUS DE LA PESQUISA

Cabe destacar que el curso de Historia, grado licenciatura, de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana es derivado de un proceso de madurez y de consolidación del curso de Historia – Latinoamérica, grado bachillerato, creado por la Resolución 103/2010 y definido con esta nomenclatura por la Resolución 004/2012, del Consejo Superior Pro-Tempore.

La licenciatura en Historia fue creada a partir de la Resolución 004, del 04 de abril de 2014. Ese curso se vincula al Centro Interdisciplinar de Antropología e Historia – CIAH del Instituto Latinoamericano de Artes, Cultura e Historia – ILAACH, y obedece a los principios y objetivos institucionales de la UNILA. Fue elaborado por la Comisión de Implantación formada por docentes del área de Historia y establece los principios, las perspectivas teóricas y la matriz curricular que orientarán este curso³².

Cierto de la complejidad que representa una Licenciatura en Historia vuelta para Latinoamérica, teniendo en vista la heterogeneidad de las legislaciones educativas

³² Proyecto Pedagógico del Curso de Historia - Grado Licenciatura.
Disponible en: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/historia-licenciatura/ppc>. (Acceso julio de 2020).

existentes en la región latinoamericana, el Núcleo Docente Estructurante del curso estará en permanente sintonía con estas legislaciones y sus alteraciones, de modo a mantener ese PPC actualizado.

Todavía, conforme expreso en los ítems siguientes de ese PPC, la matriz curricular está construida de modo a garantizar a los estudiantes la profundización en sus respectivas historias nacionales, en que pese la perspectiva latinoamericana que orienta el curso:

La profundización en las respectivas historias nacionales se llevará a cabo sobre todo en las disciplinas de Laboratorio de Enseñanza de Historia y en el Trabajo de Conclusión de curso. El curso de Historia, grado licenciatura de la UNILA es una respuesta a la demanda por el aumento de plazas en la enseñanza pública superior. (PROYECTO PEDAGÓGICO, 2018)

Además, representa una iniciativa para disminuir la falta de profesores de Historia en la Enseñanza Fundamental y en la Enseñanza Media. En ese sentido, la creación del curso de Historia, grado licenciatura visa a atender al Pacto Campus Foz de Iguazú, MEC/SESU – UNILA, que presenta las Licenciaturas como una de las prioridades de la expansión de la Universidad.

La Licenciatura, a su vez, representa un instrumento fundamental para el cumplimiento de la misión institucional de la Unila, por permitir una inserción social más amplia e inmediata de sus profesionales, lo que contribuye para la aproximación entre la Universidad y la sociedad.

El curso de Historia, grado licenciatura pretende atender aún a los egresos del curso de Bachillerato en Historia – Latinoamérica, que demandan por la habilitación en Licenciatura.

El curso se justifica y está basado en las Directrices Curriculares Nacionales previstas en el Parecer CNE/CES 492/2001, de 04/07/2001 y tiene su carga horaria de acuerdo con las Resoluciones CNE/CES 2 y 3/2007 y Pareceres CNE/CES 261/2006 y 8/2007. El curso también sigue la Política Nacional de Formación de Profesionales del Magisterio de la Educación Básica, prevista en el Decreto nº 6.755, de 29/01/2009, en las Resoluciones CNE/CP 1, del 18/02/2002, y CNE/CP 2, del 19/02/2002, y en el Parecer CNE/CP 9/2001, del 18/01/2002.

También están contempladas la Ley nº 11.645/08, que instituye la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena en la Enseñanza Fundamental y la

Enseñanza Media de todo Brasil, y la Ley n° 13.381/01, que torna obligatoria la enseñanza de la Historia de Paraná en las escuelas del Estado de Paraná. Finalmente, ese PPC todavía contempla la Ley n° 9795, del 27/04/1999, que dispone sobre la educación ambiental.

4.2.1 Matriz Curricular del Curso de Historia – Grado Licenciatura

1º SEMESTRE					
DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS* CO-REQUISITOS**	CARGA HORARIA			NÚCLEO
		Total	Teórica	Práctica	
FUNDAMENTOS DE LATINOAMÉRICA I		60			Ciclo Común Estudios
PORTUGUÉS ADICIONAL BÁSICO/ESPAÑOL/ ADICIONAL BÁSICO		90			Ciclo Común Estudios
INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA		60	45	15	Historia
HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE HISTORIA EM LATINOAMÉRICA		30	30		Educación
INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA		60	60		Interdisciplinar
2º SEMESTRE					
DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS* CO-REQUISITOS**	CARGA HORARIA			NÚCLEO
		Total	Teórica	Práctica	
FUNDAMENTOS DE AMÉRICA LATINA II		60			Ciclo Común Estudios
INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO CIENTÍFICO		60			Ciclo Común Estudios
PORTUGUÉS ADICIONAL INTERMEDIÁRIO I/ESPAÑOL ADICIONAL INTERMEDIÁRIO I	*PORTUGUÉS ADICIONAL BÁSICO/ESPAÑOL ADICIONAL BÁSICO	90			Ciclo Común Estudios
EUROCENTRISMO E COLONIALIDADE LIBRAS I		60	45	15	Historia
		30	30	15	Educación
3º SEMESTRE					
DISCIPLINA	PRÉ-REQUISITOS* CO-REQUISITOS**	CARGA HORARIA			NÚCLEO
		Total	Teórica	Práctica	
FUNDAMENTOS DE LATINOAMÉRICA III	*FUNDAMENTOS DE LATINOAMÉRICA I Y II	30			Ciclo Común Estudios
ÉTICA Y CIENCIA		60			Ciclo Común Estudios
TEORÍA Y METODOLOGÍA DE LA HISTORIA: POSITIVISMO Y MARXISMO; LA NUEVA HISTORIA Y LA HISTORIA CULTURAL		60	60		Historia
HISTORIA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS (SIGLO XXI HASTA ANTES DE LA INVASIÓN IBÉRICA EN 1492)		60	45	15	Historia
LABORATORIO DE ENSEÑANZA EN HISTORIA I		120		120	Práctica de Enseñanza
LIBRAS II	*LIBRAS I	30	30	15	Educación

4º SEMESTRE					
DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS* CO-REQUISITOS**	CARGA HORARIA			NÚCLEO
		Total	Teórica	Práctica	
AMÉRICA: INVASIÓN Y COLONIZAÇÃO; COLONIALIDAD Y RESISTENCIA		60	45	15	Historia
HISTORIA, PATRIMONIO Y MEMORIA		60	45	15	Historia
MODERNIDADES, ESTADOS NACIONALES Y CAPITALISMO EN EUROPA		60	45	15	Historia
HISTORIA Y LENGUAJES		60	45	15	Historia
LABORATORIO DE ENSEÑANZA EN HISTORIA II	*LABORATORIO DE ENSEÑANZA EN HISTORIA I **HISTORIA, PATRIMONIO Y MEMORIA	120		120	Práctica de Enseñanza
5º SEMESTRE					
DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS* CO-REQUISITOS**	CARGA HORARIA			NÚCLEO
		Total	Teórica	Práctica	
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LATINOAMÉRICA		60	60		Educación
LIBERALISMO, REVOLUCIÓN Y DEMOCRACIA EN EUROPA Y LOS ESTADOS UNIDOS		60	45	15	Historia
INDEPENDENCIAS, ESTADOS, NACIONES/REGIONES Y SECTORES POPULARES EM LATINOAMÉRICA		60	45	15	Historia
LABORATORIO DE ENSEÑANZA EN HISTORIA III	*HISTORIA Y LENGUAJES *LABORATORIO DE ENSEÑANZA EN HISTORIA II	120		120	Práctica de Enseñanza
PRÁCTICAS SUPERVISIONADAS I	**LABORATORIO DE ENSEÑANZA EM HISTORIA III	135			Prácticas Obligatorias
6º SEMESTRE					
DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS* CO-REQUISITOS**	CARGA HORARIA			NÚCLEO
		Total	Teórica	Práctica	
REVOLUCIONES, DICTADURAS Y DEMOCRACIA EN LATINOAMÉRICA		60	45	15	Historia
ÁFRICA CONTEMPORÁNEA: COLONIZACIÓN, INDEPENDENCIA Y RESISTENCIA A LA MODERNIDAD		60	45	15	Historia
GÉNERO Y DIVERSIDAD EN LA HISTORIA DE LATINOAMÉRICA		60	45	15	Historia
PSICOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA		60	60		Educación
PRÁCTICAS SUPERVISIONADAS II	*ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	135			Prácticas Obligatorias
7º SEMESTRE					
DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS* CO-REQUISITOS**	CARGA HORARIA			NÚCLEO
		Total	Teórica	Práctica	
MODERNIDADE E IDENTIDADES EM LA ASIA CONTEMPORÁNEA		60	45	15	Historia
HISTORIA DE LA FRONTERA TRINACIONAL		60	45	15	Historia
OPTATIVA I		60	60		Historia o Interdisciplinar
PRÁCTICAS SUPERVISIONADAS III	*PRÁCTICAS SUPERVISIONADAS II	135			Prácticas Obligatorias

8º SEMESTRE					
DISCIPLINA	PRE-REQUISITOS* CO-REQUISITOS**	CARGA HORARIA			NÚCLEO
		Total	Teórica	Práctica	
INTERDISCIPLINARIDAD: HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES		60	45	15	Historia
TRABAJO DE CONCLUSIÓN DE CURSO		120			TCC
OPTATIVA II		60	60		Historia o Interdisciplinar
OPTATIVA III		60	60		Historia o Interdisciplinar
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS		210			Actividades Complementarias
CARGA HORARIA TOTAL		2955	2370	615	

Cuadro 4: Componentes Curriculares del curso de Historia, grado Licenciatura

Fuente: Prograd/2019

4.2.2 Representación Gráfica de la Matriz Curricular

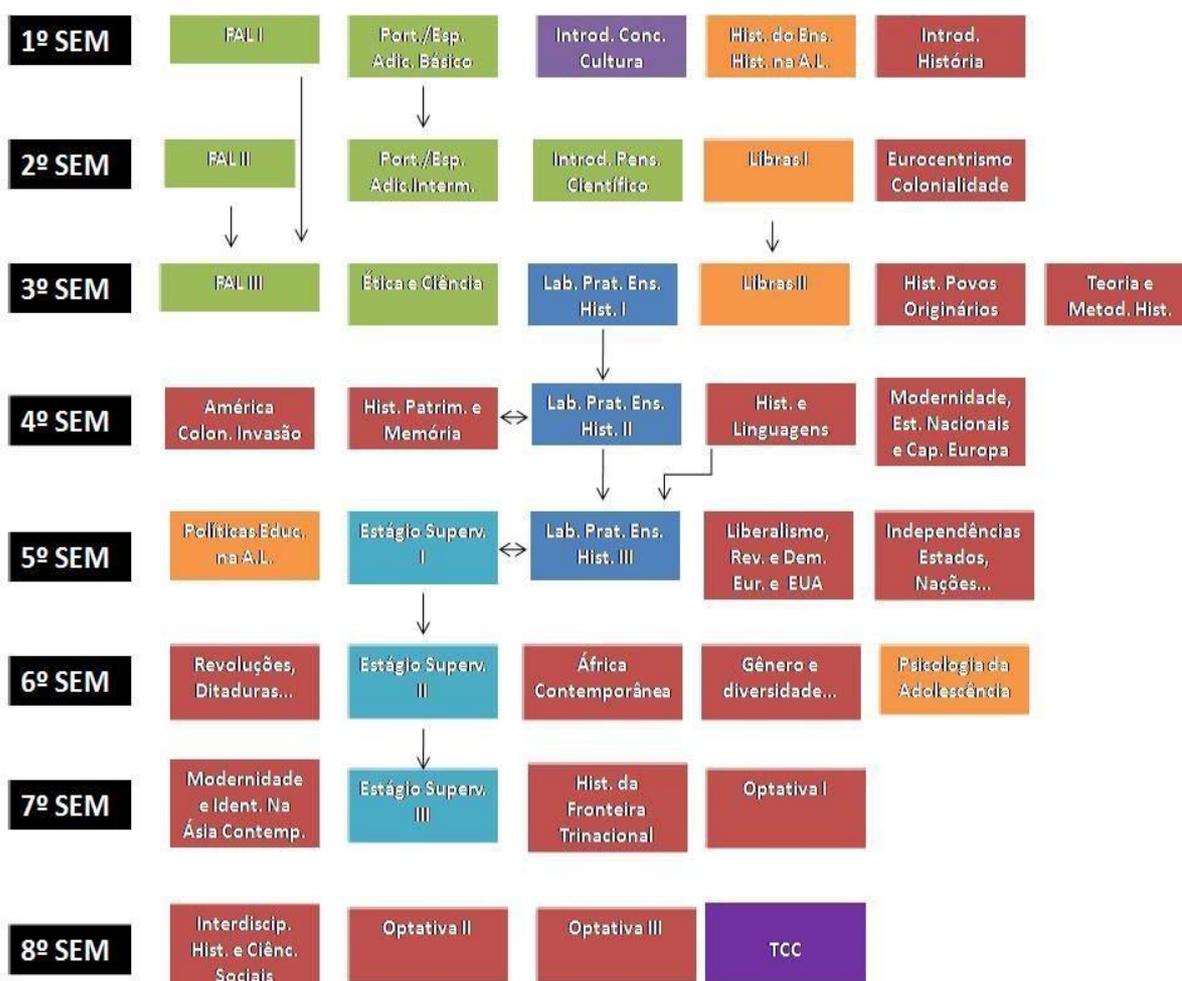


Figura 6: Representación gráfica de la matriz curricular del curso de Historia, grado Licenciatura

Fuente: Prograd/2019

4.2.3 Registro escrito de la disciplina de África Contemporánea: Colonización, independencia y resistencia a la modernidad (Pre-requisitos: No hay).

CARGA HORARIA TEÓRICA	CARGA HORARIA PRÁCTICA
TOTAL: 45	TOTAL: 15

Registro escrito: Análisis de los significados de las relaciones entre Latinoamérica y el continente africano, especialmente en los procesos de independencia en el siglo XX. Estudio de la distribución de África, del colonialismo y los movimientos de independencia, las resistencias frente a esos fenómenos y las particularidades de África en el contexto contemporáneo. El reordenamiento del continente africano tras las independencias, las problemáticas de la modernidad y la identidad, la África y su papel en lo llamado Tercero Mundo. Aplicación diaria de ese contenido programático en las enseñanzas fundamental y media

Bibliografía básica:

CÂNEDO, Letícia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África**. São Paulo: Ática, 1994.

GIORDANI, Mário Curtis. **História da África: anterior aos descobrimentos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. **História Geral da África, 8 volumes**, Brasília: UNESCO/Ministério da Educação do Brasil/Universidade Federal de São Carlos, 2010.

Bibliografía complementaria:

APPIAH, Kwame A. **Na Casa de Meu Pai. A África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

COOPER, Frederick. **Africa since, 1940**. The past of the present. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HERNANDES, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à História contemporânea**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2007.

PEREIRA, Analúcia D.; VISENTINI, Paulo G. F. **África do Sul: história, Estado e sociedade**. Brasília: Funag, 2010.

Se finaliza la revisión de la literatura que fundamentó teóricamente esta tesis. A continuación, se pasa a la estructura metodológica que dio sustentación metodológica a esta pesquisa.

CAPÍTULO V: ESTRUCTURA METODOLÓGICA

Bajo el prisma de los Estudios Culturales, existe una abertura a diferentes posibilidades de estrategias, instrumentos y recursos de pesquisa, que no se colocan de forma a priori, sino se diseñan conforme el desarrollo de la investigación, lo que confiere a los procedimientos de pesquisa un “carácter de hibridez”, como dice Santos (2005).

La opción por ciertas metodologías en la perspectiva de los Estudios Culturales no se coloca como un modelo, sino se encuentra sujeta también al cuestionamiento propio de todo el proceso de construcción de la pesquisa, lo que fortalece la idea de que los métodos se diseñan y se hibridan con los abordajes teóricos, con las cuestiones de pesquisa, con las prácticas vivenciadas, etc. (RAMOS,2009).

Por lo tanto, al situar algunas posibilidades sobre las cuales se ha constituido el estudio, es importante referir que esta investigación, en primer lugar, se configura como una pesquisa cualitativa que, conforme Costa (2013), no se preocupa con representatividad numérica, sino con la profundización de la comprensión de un grupo social, de una organización, etc.

Los investigadores que adoptan el abordaje cualitativo se oponen a la presuposición que defiende un modelo único de pesquisa para todas las ciencias, ya que las ciencias sociales tienen su especificidad, lo que supone una metodología propia.

También los investigadores que utilizan los métodos cualitativos buscan explicar lo porqué de las cosas, exprimiendo lo que conviene que se haga, pero no cuantifican los valores y las permutas simbólicas ni se someten a la prueba de hechos, pues los datos analizados son no métricos (suscitados y de interacción) y se valen de diferentes abordajes.

En la pesquisa cualitativa, el científico es al mismo tiempo el sujeto y el objeto de sus pesquisas. El desarrollo de la pesquisa es imprevisible. El conocimiento del investigador es parcial y limitado. El objetivo de la muestra es lo de producir informaciones profundizadas e ilustrativas: “Ya sea ella pequeña o grande, lo que

importa es que ella sea capaz de producir nuevas informaciones.” (COSTA, 2019, p.87)

La pesquisa cualitativa se preocupa, por lo tanto, con aspectos de la realidad que no pueden ser cuantificados, se centrande en la comprensión y la explicación de la dinámica de las relaciones sociales.

Para Minayo (2001), la pesquisa cualitativa trabaja con el universo de significados, motivos, aspiraciones, creencias, valores y actitudes, lo que corresponde a un espacio más profundizado de las relaciones, los procesos y los fenómenos que no pueden ser reducidos a la operacionalización de variables. Aplicada inicialmente en estudios de Antropología y Sociología, como contrapunto a la pesquisa cuantitativa dominante, ha alargado su campo de actuación a áreas como la Psicología y la Educación. La pesquisa cualitativa es criticada por su empirismo, la subjetividad y el involucramiento emocional del investigador (MINAYO, 2001, p. 14).

Las características de la pesquisa cualitativa son: objetivación del fenómeno; jerarquización de las acciones de *describir*, *comprender*, *explicar*, precisión de las relaciones entre lo global y lo local en determinado fenómeno; observancia de las diferencias entre el mundo social y el mundo natural; respeto al carácter interactivo entre los objetivos buscados por los investigadores, sus orientaciones teóricas y sus datos empíricos; busca de resultados los más fidedignos posibles; oposición a la presuposición que defiende un modelo único de pesquisa para todas las ciencias.

De este modo, todavía durante la realización de la investigación, en la medida en que se iba a conocer los abordajes de los diferentes autores insertos en la perspectiva de los Estudios Culturales, al mismo tiempo se iba a diseñar mi estudio por medio de un prolongado contacto en mi local de pesquisa, se ha encontrado una articulación significativa entre mis intenciones y los estudios etnográficos.

La etnografía como metodología de pesquisa tiene su historia vinculada a la Antropología y la Sociología estadounidense de los años 20 e 30 del siglo pasado, como resultado de los estudios que defendían la importancia de la pesquisa cualitativa para la investigación de los diferentes grupos humanos.

De acuerdo con Denzin (2006), la etnografía ha sido inicialmente una estrategia de trabajo de campo que buscaría contemplar las investigaciones cualitativas sobre las diferentes sociedades y culturas en sus costumbres y hábitos, presuponiendo

también el desplazamiento del investigador hasta un escenario extranjero, con la preocupación y la finalidad de comprender al "otro".

En este sentido, la pesquisa etnográfica puede ser entendida como el estudio de un grupo o pueblo. Las características específicas de la pesquisa etnográfica, para Costa (2019), son: el uso de la observación participante, la entrevista intensiva y el análisis de documentos; interacción entre investigador y objeto investigado; flexibilidad para modificar los rumbos de la pesquisa; énfasis en el proceso y no en los resultados finales; la visión de los sujetos investigados sobre sus experiencias; la no intervención del investigador sobre el ambiente investigado; la variación del periodo, que puede ser de semanas, de meses y hasta años; la recogida de los datos descriptivos, transcritos literalmente para la utilización en el informe.

El uso de la observación en el estudio tuvo como objetivo proporcionar una investigación más flexible y menos normatizada, se abriendo para situaciones planeadas o informales en el espacio de la escuela, donde las posibilidades de lo que "ver" eran direccionadas por las presuposiciones teóricas que yo he construido, los cuales condicionaban mis modos de ver.

5.1 EL ESCENARIO DE LA PESQUISA

La pesquisa se desarrolló, conforme mencionado en esta tesis, en la Universidad de la Integración de Latinoamérica – Unila, que es una institución de enseñanza superior pública brasileña, ubicada en la ciudad de Foz do Iguaçu, estado de Paraná.



Figura 7: Fachada del edificio de la Unila
Foto: Acervo de la autora (2019)

5.2 LOS PARTICIPANTES DE LA PESQUISA

Los participantes de la pesquisa fueron ³³ 6 alumnos del 6º semestre matriculados en la disciplina de *África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad* del curso de Historia, grado licenciatura (en Brasil, el curso de licenciatura es el curso que forma a los profesores).

Aunque los alumnos en formación conozcan el tema disertado, se buscó trabajar de manera que esos alumnos en formación trajeran a la discusión cómo será su práctica pedagógica ya como profesores actuantes en la educación básica.

5.2.1 ³⁴La Recogida de Datos

La recogida de datos fue una entrevista con cinco preguntas, las cuales fueron grabadas y transcritas. Las entrevistas fueron realizadas individualmente con cada alumno y fue elaborada en el año de 2019, en el primer semestre.

También fueron realizadas observaciones en el aula, con la autorización de los profesores, especialmente en los días en que las clases trataban do tema sobre estudios de la cultura afrodescendiente y las relaciones étnico-raciales. Como son sólo 4 horas-clase semanales, la investigadora asistió en el periodo nocturno.

Con la intención de atender a los preceptos éticos de la pesquisa, juntamente con los cuestionarios, enviamos a cada alumno una Carta-invitación (Anexo I) para participación en la pesquisa, y también el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (Anexo II). Ese término traía mayores informaciones sobre la pesquisa y sus propósitos y aclaraba los cuidados éticos con los cuales la investigadora se comprometía, tales como el sigilo de las informaciones y su utilización. También fue enviado el Plan para la Realización de las Entrevistas (Anexo III).

³³ La pesquisa cuenta con la participación de 06 alumnos que cursan esa disciplina, teniendo en vista que, en la Unila, como esa disciplina no tiene prerrequisito, los alumnos pueden cursarla en cualquier semestre.

³⁴ **Obs:** La recogida de datos fue elaborada en el año de 2019, en el primer semestre.

CAPÍTULO VI: LOS ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

El momento de la discusión de los resultados es uno de los más delicados de la pesquisa. De acuerdo con Costa (2019), es cuando el trabajo atinge su momento decisivo, pues, al hacerse la crítica interna al trabajo se visa al contenido de la obra, al su significado. Para el autor, es donde el investigador reduce el análisis de la obra en dos categorías: la crítica de interpretación o hermenéutica y la crítica de valor interno de contenido. Y, tras la recogida de datos, el investigador se encuentra frente a un conjunto de respuestas que necesitan ser ordenadas y organizadas para que puedan ser analizadas e interpretadas.

6.1 LAS OBSERVACIONES

La observación de hechos, escenarios y comportamientos se muestra muy valorada por las pesquisas cualitativas. A menudo utilizada como el principal procedimiento de investigación o asociada a otras técnicas de recogida de datos, ella posibilita un contacto personal y bien cerca del investigador con la situación estudiada, presentando ventajas, tales como: la posibilidad de la investigadora acercarse de la visión de mundo de sus sujetos de pesquisa; la descubierta de nuevos aspectos de un problema; posibilita conferir, en la práctica, la sinceridad de ciertas respuestas dadas en las entrevistas; permite el registro do comportamiento en su contexto temporal-espacial.

6.1.1 Observaciones en el Grupo

El martes, el 08 de abril de 2019, a las 19 horas, primera clase; entré juntamente con los alumnos y me senté en la última silla. La profesora, a quienes voy a llamar Teresa, se me presentó y dijo a los alumnos lo yo estaba haciendo en el aula. La clase tuvo inicio.

La profesora comenzó las actividades, cuestionando a los alumnos sobre cómo ellos imaginaban la “África”. La participación fue grande por parte de todos los alumnos

en relación a esa pregunta. Tras las manifestaciones de los alumnos, fue construido un texto colectivo sobre la historia contada por la profesora.

6.1.2 Texto: “La África”

“Dandara es una niña africana. Ella vive con sus padres en una casa hecha de paja, bambú, hojas de palmeras, liana, madera, en una aldea del sur de África. África es un país con muchas selvas, bosques, ríos, animales, lagos, montañas, tribus, tierras. Dandara es una niña muy feliz porque ella juega con los animales, nada en los ríos, frecuenta la escuela en su aldea y le gusta mucho la África.”

La profesora Teresa³⁵ destacó para esta investigadora que los académicos hicieron relación con las tribus indígenas, tema que estaban estudiando.

Fue interesante el cuestionamiento sobre la existencia de escuelas, coches, hospitales, casas de ladrillos, pues los alumnos imaginaban la África un país compuesto sólo de aldeas, selvas, animales, ríos y hasta casas como siendo grutas. Con ese trabajo surgieron carteles producidos por los alumnos del 6º semestre de la disciplina de *África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad*, y esparcidos por el aula.

La profesora también solicitó que los alumnos hicieran una pesquisa sobre los países africanos. La motivación para la pesquisa fue unánime entre ellos. Muchos utilizaron el salón de informática, para pesquisa en la Internet.

Tras algunas clases, la profesora trabajó con los alumnos sobre la África y sus tradiciones, música, danza y religión. La investigadora observó el cambio de opinión de los alumnos en relación con la África imaginada por ellos.

A continuación, dibujos presentados por los alumnos, tras las pesquisas hechas en la Internet.

³⁵ El nombre de la profesora es ficticio.



Figura 8: Los países del continente africano
Fuente: Trabajo presentado por los alumnos



Figura 9: La cultura africana
Fuente: Trabajo presentado por los alumnos

6.1.3. Un País Africano: África del Sur

En 1994, la África del Sur inicia una nueva etapa con una elección multirracial elige como presidente Nelson Mandela (ex-presos político). En 1999, la segunda elección elige Thabo Mbeki. En el país existen alrededor de 43 millones de habitantes, teniendo 11 idiomas oficiales: Afrikaans, English, isiNdebele, Sepeti, Sesotho, siSwati, Xitsonga, Setswana, Tshivenda, isiXhosa e isiZulu).

África do Sul está ubicada en el extremo sur del continente africano. Es bañada por los océanos Atlántico e Índico. El país ocupa el 4% del territorio africano, siendo grande productor de oro, diamante y 50 tipos de minerales. A pesar de ocupar una pequeña área, tiene la economía más fuerte del continente, deteniendo más de la mitad de los coches, los teléfonos, bancos y las industrias.

El país tiene 3 capitales: Pretoria – responsable por la parte administrativa; Cape Town – legislativa, y Bloemfontein – judicial. El país es dividido en 9 provincias: Gauteng, Northern, Mpumalanga, Kwazulu-Natal, Western Cape, North-West, Free State, Northern Cape y Eastern Cape.

La mayoría de los brasileños desconocen la excelente infraestructura disponible, con modernos hoteles, sofisticados restaurantes, óptimas estradas y espacio aéreo que vincula todos los países del Continente.

Existen cuatro vuelos semanales ligando Brasil a África del Sur, siendo que los brasileños no necesitan visto para visitar el país; basta presentar el pasaporte y tomar la vacuna contra fiebre amarilla. La moneda es el Rand Sur Africano (R).

Danza: La danza integró el estilo de vida africano, marca presencia en la caza, guerras, galanteos, casamientos, iniciación y trabajo

Artes visuales: Tuvo inicio con la decoración de las paredes de las casas.

Deporte: Es un país fascinado por el deporte, abrigando diversos campos para su práctica (fútbol, atletismo, golf, entre otros). Es también un país muy buscado para la práctica de golf, debido a los 400 campos existentes, así como para deportes náuticos (surf, canotaje, ski, velero, y pesca), debido al extenso litoral y al grande número de ríos y lagos. También es propicio para deportes radicales (ala delta, salto de paracaídas, paseos de balones) a causa de las altas sierras.

Compras: Existen brazaletes en oro, diamantes, artículos coloridos y decorativos, toallas de mesa tejidas de capín, huevos de avestruz decorados, colares y cabazas grabadas. Estos productos pueden ser encontrados en ambulantes, ferias, tiendas y las aldeas.

Comidas: Son sabrosas y con temperos exóticos; los frutos del mar son usados, así como carnes de caza, frutas y legumbres.

Animales: Abriga leones, búfalos, leopardos, rinocerontes, elefantes; jirafas, hienas, perros salvajes, además de 90 especies de pájaros.

Esto es sólo una de las pocas bellezas que existen en África del Sur. La indagación final: ¿Será que es tan malo ser negro? ¿A usted le gustaría formar parte de ese Continente? ¿Y de ese país? Percibimos que el negro trae en sus raíces una cultura rica y bella.

Sabemos que, en Brasil, muchos negros fueron obligados a ser esclavos, pero lucharon por libertad y la han conquistado, y la vivencia de los negros en Brasil deja en nuestra historia una cultura que mistura África y Brasil.

6.1.4 Tradiciones Africanas destacadas en la Película Kiriku y la Bruja

La película Kiriku y la Bruja es un largometraje de animación franco-belga de 1998, dirigido por Michel Ocelot. El director de la película ha pasado parte de la infancia en Guinea, donde conoció la leyenda de Kiriku.

La película retrata una leyenda africana, en que un recién nacido superdotado que sabe hablar, andar y correr muy rápido se incumbe de salvar su aldea de Karabá, una bruja terrible que acabó con todos los guerreros de la aldea, secó su fuente de agua y robó todo el oro de las mujeres.

Kiriku es tratado de forma ambigua por las personas de su aldea. Por ser un bebé, es rechazado por los mayores cuando intenta ayudarlos. Sin embargo, cuando realiza actos heroicos, sus hazañas son muy conmemoradas, aunque poco después vuelven a rechazarlo. Sólo su madre le trata de acuerdo con su inteligencia.” Esa película trabaja con:

1 - *Solidaridad/Ayuda*: Es un trazo importante de las comunidades africanas; unos ayudan a los demás. En la película esto queda en claro en algunos momentos, como cuando los hombres van a enfrentar Karabá, cuando Kiriku salva a los niños, cuando enfrenta todo para devolver el agua al río, etc.

2 - *Familia*: Es un núcleo esencial para los africanos; ella es la base de todo el conocimiento, fuerza, sabiduría.

3 - *El Diálogo, argumento, consejo y palabra*: Son prácticas esenciales en la vida de los africanos, pues, para ellos, el hombre es un ser de palabra y debe ser respetado; sus consejos deben ser escuchados y pasados de generación para generación.

4 – *Sabiduría de los mayores*: Estos son muy respetados y valorados por guardar una sabiduría, por reunir palabras, cuentos, cantos, leyendas, historias; por fin, por ser aquellos (como el abuelo de Kiriku) que enseñan a los pequeños.

5 – *Memorización y tradición oral*: Para ellos, la memoria es factor importante para la educación, y la tradición oral es fundamental y legítima, teniendo el mismo valor que una escritura.

6 - *Batuque*: Tiene origen africano; es siempre tocado en momento importante, como nacimiento, llegada y partida de alguien, en cumpleaños, en fiestas, movimientos religiosos, por fin, en todas las conmemoraciones (en la película, el batuque sucede en el anuncio de la llegada del abuelo y en el retorno de los hombres a la comunidad).

7- *Ñame*: Es uno de los productos cultivados en África para la subsistencia de la población (en la película, ñame picante era el plato predilecto de la bruja).

8 – *Lucha y coraje*: Dos factores importantes entre los negros. Kiriku tuvo mucho coraje, astucia, voluntad y luchó mucho para liberar a su Pueblo de las maldades de la bruja, así como los negros esclavos lucharon mucho para liberarse de la esclavitud.

A finales de la película fueron destacadas las tradiciones, que fueron escritas en la pizarra, y la participación de los alumnos fue muy grande; todos querían participar. Hicieron comparaciones con la cultura brasileña, las danzas, la comida y en otros puntos de la película.

6.2 LAS ENTREVISTAS

Juntamente con la observación, la entrevista compone uno de los instrumentos básicos para la recogida de datos de una pesquisa cualitativa. Por ser de naturaleza interactiva, permite una relación entre el investigador y el sujeto, posibilitando la captación inmediata y la corriente de la información deseada y sobre temas complejos que no podrían ser bien investigados por otros procedimientos (COSTA, 2019).

6.3 LAS RESPUESTAS

Al colocarse en pauta el conocimiento existente acerca de la temática África, en la entrevista con los alumnos participantes – que serán identificados como A1, A2, A3, A4, A5, y A6 –, las preguntas y las respuestas fueron las siguientes:

1) ¿Cuál es su mirada a partir de las clases de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad con el texto África ¿y cuál la correlación entre ellos?

A1	<i>“He percibido en las explicaciones de la disciplina que la África ha sufrido con la ocupación del continente africano por las naciones europeas, lo que no sucedió de modo pacífico. En todo el continente estallaron movimientos de resistencia para enfrentar la dominación europea. Con esto, la cultura fue destruida. En el texto, la niña habla de sus raíces, la riqueza de la tierra y todo lo que en ella hay, con mucho orgullo.”</i>
A2	<i>“Ah, muy rico estudiar la Historia de la África. Entre otras cosas se considera la necesidad de una mirada histórica sobre las diversidades presentes en el Continente, además de sus influencias en Brasil y el mundo por lo general; fue la correlación que yo he hecho.”</i>
A3	<i>“Para mi fue posible relacionar la historia de África a la historia de los afrodescendientes. Trae la comprensión de las complejidades de las relaciones raciales en el contexto social, político y económico brasileño, centrandó en la relación raza, en el contexto de las especificidades en la formación en Brasil.”</i>
A4	<i>“Son muchas las miradas destinadas a las poblaciones africanas y la población negra brasileña. Son embebidos de ideas negativas y despreciativas presentes hoy en día en la sociedad. Muchos no conocen o si olvidan que descendemos de ese pueblo que fue esclavizado, y que, aunque libres, no son aceptos por muchos. Y Dandara, en el texto, habla de las riquezas de África, su tierra.”</i>
A5	<i>“Entiendo que la Historia de África es sí un tema que toca en diversos momentos de la Historia de Brasil, pero es necesario un trabajo específico que trate de esa ligación, ya sea ella cultural, social o política. La disciplina discute esto y el texto se relaciona con la historia de la África y sus riquezas.”</i>
A6	<i>“En esa disciplina África se estudia el Continente formado por diferentes culturas, aunque sea vista por muchas personas como una región unívoca, portadora de estructuras simbólicas negativas, que son alimentadas por el imaginario de muchos que no la conoce. El texto Dandara muestra esto.”</i>

Cuadro 5: La mirada de los alumnos a partir de las clases de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad.

Fuente: Datos de la pesquisa

Se puede observar en las entrelíneas de las respuestas de los alumnos participantes, cuando preguntados sobre su mirada a partir de las clases de África Contemporánea y el texto trabajado por la profesora Teresa que, al diferenciar las poblaciones africanas, se pasa a reconocer las diversidades presentes dentro del continente africano, evidenciando el legado africano (re)significado en Brasil, el cual se torna necesario hacer la conexión entre la enseñanza de la Historia de África y con la educación de las Relaciones Étnico-raciales en el contexto educativo brasileño.

En ese sentido, se torna urgente un trabajo profundizado en ese asunto, que pueda intensificar conocimientos, deconstruir estereotipos, aguzar curiosidades y, al mismo tiempo, e, al mismo tiempo, reconocer las diversidades culturales, sociales, étnicas y raciales, políticas y económicas, en el que se refiere a los descendentes de esos pueblos en toda Latinoamérica.

Por esa razón, es evidenciado en la Resolución 01/2004 (CNE, 2005b, p. 32) que el estudio de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana “[...] será desarrollada por medio de contenidos, competencias, actitudes y valores que serán establecidos por las Instituciones de enseñanza y sus profesores”, con el apoyo y supervisión de los demás profesionales del sistema de educación a los cuales están vinculados.

Se considera importante que los futuros profesores tengan un profundo conocimiento sobre su disciplina, así como los conceptos, contenidos y métodos propios de su campo de conocimiento, apuntados por Bittencourt (2004, apud Toniosso, 2011) como siendo fundamentales para garantizar la preservación de un conocimiento escolar sin superficialidad, incluso de temas interdisciplinarios como se caracteriza la temática en estudio.

2) Y sobre el texto “Un país africano: la África del Sur”, ¿cuál es la contribución para su aprendizaje?

A1	<i>“He percibido que, por muchas décadas, la África del Sur enfrentó un serio problema de discriminación dentro de su población, para con su propia población, lo que acabó generando uno de los regímenes más atroz de que se tiene noticia. El apartheid fue uno de ellos, que establecía una diferenciación entre negros y blancos, reforzando el racismo y la supremacía europea y blanca. La contribución es desmitificar ese perjuicio en el aula.”</i>
A2	<i>“Muy discutida en el aula la superioridad de la cultura blanca enraizada en la población y de cómo alcanzó niveles que superaban la mera preferencia de los blancos sobre los negros, siendo oficializada mediante la creación de actos legislativos que legalizaban reglas y derechos diferenciados para los individuos, dependiendo del color de su piel, aunque veladamente verificamos esto en Brasil, principalmente en los estados del sur.”</i>
A3	<i>“Estudiado en la disciplina, el texto muestra la riqueza del país, pero lo que más me ha causado indignación fue cuando discutido en clase la diferenciación conceptual, en el sentido de aclarar la diferencia entre la idea de supremacía racial del blanco sobre el negro... Y la segregación racial del régimen del apartheid todavía existe hoy en día en Brasil.”</i>
A4	<i>“Antes de todo quiero decir que hablar sobre la historia de África del Sur sin la actuación de Nelson Mandela sería tornarla incompleta. Sin embargo, el texto muestra las riquezas de esos países y remonta también a la nuestra cultura.”</i>
A5	<i>“Es asombrosa la forma como el continente africano se tornó invisible a los ojos de los educadores de décadas anteriores. Los estudiantes deben tener acceso a las informaciones sobre ese Continente que difundió conocimientos importantes a la supervivencia de las sociedades actuales. La omisión de la contribución africana para las demás sociedades es gravemente injusta. Sin embargo, el texto enfatiza la riqueza de la cultura de los países africanos, lo que es lindo en mi punto de vista.”</i>
A6	<i>“Quiero decir inicialmente que, en la explicación de la profesora... Por otra parte, muy bien explicado; que la población surafricana sufrió con la opresión, exploración y abusos de derechos humanos desde la época de su colonización hasta el inicio de los años 90, siendo considerada la era del apartheid como principal manifestación de esas prácticas. Sin embargo, al leer el texto, me quedé embebecida con la cultura y la forma de cómo ellos conocen su país y se enorgullecen de él y de sus orígenes.”</i>

Cuadro 6: Y sobre el texto “Un país africano: la África del Sur”, ¿cuál es la contribución para su aprendizaje?
Fuente: Datos de la pesquisa

Frente a las respuestas de los alumnos se puede verificar la necesidad de elucidar algunos asuntos referentes al continente sudafricano, deconstruyendo estereotipos, estigmas, distorsiones y discriminaciones recurrentes, el que atiende a una política pública que ve la educación como “uno de los principales activos y mecanismos de transformación de un pueblo (...) [pues] es esencial en el proceso de formación de cualquier sociedad y abre caminos para la ampliación de la ciudadanía.” (BRASIL, 2004, p.14)

Importante destacar que el contacto inicial que se tenía de África era a través del abordaje sobre los negros esclavizados, a los cuales erróneamente los profesores aludían únicamente como esclavos, teniendo así una visión de que la África surgió a partir de entonces y que esas personas eran animales que han evolucionado a partir del contacto que tuvieron con los europeos y los demás pueblos colonizadores.

Esta perspectiva demuestra un concepto de pueblos sin cultura, sin historia, sin conocimiento, el que el curso de Historia, grado licenciatura de la Unila busca romper en la disciplina de África Contemporánea.

3) En la disciplina África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad se puede destacar también las tradiciones africanas que fueron tematizadas en la película abordada en clase. ¿Cuál es el legado dejado por los africanos en la cultura brasileña?

A1	<i>“Fueron destacadas muchas cosas... Muchas. Sin embargo, entre ellas lo más discutido fue el proceso de migración forzado de los africanos, que fue uno de los más largos de nuestra historia; duró más de trecientos años. Ellos han moldado nuestra manera de vivir y la nuestra cultura. Este fue el legado más observado por mí.”</i>
A2	<i>“Fue muy “irado”. Debemos a los africanos la forma de construir la casa rústica, lo que yo considero genial ... Como en la película, los batuques, el paisaje, la danza y el amor a la tierra; todo lo que fue discutido en la disciplina. Es una película... Digamos, infantil; pero trae, entre idas y vueltas, la nuestra historia. La Historia de Brasil”.</i>
A3	<i>“A pesar de la contribución impar para nuestra historia, la población negra todavía sufre en los días de hoy los efectos del perjuicio y la desigualdad, no sólo en Brasil. No quiero ser pesimista, pero poca cosa ha cambiado. La disciplina nos provoca para ser resistentes y rompemos con ese milenario perjuicio.”</i>
A4	<i>“La discusión sobre la película Kiriku y la Bruja en el aula fue buena. Muchas contribuciones, principalmente alrededor de los africanos. Conforme fue comentado a menudo en la disciplina, ellos (los negros esclavos) buscaron siempre mantener sus tradiciones de acuerdo con los locales de donde habían salido del continente africano.”</i>

A5	<i>“Discutimos durante el semestre la presencia africana en nuestra cultura, que se muestra de manera concreta al observarnos la nuestra culinaria, la danza, y, principalmente, la religiosidad, la música, la artesanía, los juegos y juguetes infantiles. Entiendo que la disciplina presenta al alumno, futuro profesor, lo que cabe a la escuela, que es desmitificar la visión eurocéntrica que la sociedad tiene del africano y el afrodescendiente, revelando las razones del perjuicio y distinguiendo los diversos trazos culturales existentes en la cultura brasileña.”</i>
A6	<i>“En esa proyección hubo el debate sobre los africanos y el legado dejado para el Brasil, relacionándolos al nuestro cotidiano y reflexionando sobre las cuestiones afrodescendientes vistas todavía como inferiores en cuanto a la posición asumida por muchos. Durante la discusión fue posible percibir el descontentamiento de los estudiantes con las acciones discriminatorias presentadas en la película.”</i>

Cuadro 7: ¿Cuál es el legado dejado por los africanos en la cultura brasileña?

Fuente: Datos de la pesquisa

Las películas con temáticas educativas que remiten a hechos históricos son productos de diferentes interpretaciones y visiones sobre el pasado, que lo traen a la superficie y lo hacen presente a través de escojas sobre lo que se quiere mostrar actualmente. Como el caso de la película Kiriku y la Bruja. Aunque sea una película que muchos afirman ser dirigida al público infantil, ella fue presentada de forma intencional, para que los alumnos del 6º semestre de Historia aprenderán a través de lo lúdico.

La educación vuelta a lo lúdico está lejos de la concepción ingenua de pasatiempo, juego vulgar, diversión superficial. Es una acción inherente en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, y surge siempre como una forma transaccional hacia a algún conocimiento que se redefine en la elaboración constante del pensamiento individual en permutaciones constantes con el pensamiento positivo. Educar lúdicamente tiene un significado muy profundo y está presente en todos los segmentos de la vida, y esto también se remite a películas en el aula.

Sobre la utilización de películas temáticas en el aula, enfatiza Duarte que: “El cine es un instrumento preciso, por ejemplo, para enseñar respeto a los valores, creencias y visiones de mundo que orientan las prácticas de los diferentes grupos sociales que integran las sociedades complejas.” (DUARTE, 2016, p. 90)

La autora todavía apunta que, en sociedades audiovisuales como la nuestra, el acceso al cine – y yendo más allá –, el dominio del lenguaje cinematográfico en sus singularidades puede ayudar y enriquecer la comprensión del cuerpo y su educación en la escuela. Y, se comprendernos la educación inmersa en una sociedad

audiovisual, la interpretación de la película y su apropiación adquieren relevancia entre los saberes escolares.

De ese modo, la utilización de filmes temáticos en el aula tiene el poder de actuar directamente como agente de socialización, educando y formando al individuo en el ámbito cultural, social y político. Él es parte integrante y fundamental de los procesos de producción y circulación de significados y sentidos, los cuales, a su vez, están relacionados a modos de ser, modos de pensar, a modos de conocer el mundo, de relacionarse con la vida.

4) ¿De qué modo los contenidos que forman parte del registro de la disciplina de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad pueden contribuir con la desconstrucción de la imagen de los negros en Brasil?

A1	<i>“En esa disciplina estudiamos los movimientos de independencia y el colonialismo en África, lo que me lleva a reflexionar sobre la realidad de los negros en Brasil, que sufren hasta hoy en día con el colonialismo europeo. Esto cambia mucho la imagen que necesitamos construir sobre la cultura de los negros.”</i>
A2	<i>“La disciplina fue muy importante para mí. He aprendido mucho, desde la historia de África, su cultura, los movimientos de independencia en África.”</i>
A3	<i>“Podemos contribuir estudiando la historia de Brasil, que fue y está espejada en los valores traídos por el colonizador, el conquistador, lo que forjó y todavía forja una postura que reafirma la desigualdad racial. Para deconstruir esa visión, el profesor debe romper con la idea de la falsa superioridad blanca vuelta a la belleza, la cultura, la inteligencia y el poder.”</i>
A4	<i>“He visto principalmente que todavía existe un largo camino a recorrer para una inclusión plena que de oportunidades iguales a todos, independientemente de color, de sexo, condición social, que promueva el fin del perjuicio, la discriminación y el racismo”.</i>
A5	<i>“Estudiamos y discutimos la importancia del Movimiento Negro como forma de combatir el racismo y colocar a los negros como sujetos y protagonistas en la sociedad brasileña.”</i>
A6	<i>“He contribuido en el sentido de desmitificar la visión eurocéntrica del Pueblo, reconociendo la contribución del negro en la formación de la sociedad brasileña.”</i>

Cuadro 8: ¿De qué modo los contenidos que forman parte del registro de la disciplina de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad pueden contribuir con la desconstrucción de la imagen de los negros en Brasil?

Fuente: Datos de la pesquisa

Se puede observar en las respuestas dadas por los alumnos que la disciplina en cuestión ha contribuido para que eles entendieran el papel del negro en la historia de Brasil, y también en la desconstrucción de la imagen del negro, ya que la formación del pueblo brasileño se da por tres etnias: el indígena, el europeo y el negro. Sin embargo, la historia de Brasil trae un análisis muy superficial sobre la participación efectiva del negro y su trayectoria histórica en el país, relatando sólo los periodos ligados a la cuestión de la esclavitud hasta el proceso de abolición.

En ese bias se torna necesaria una profunda reflexión académica acerca de la población negra, porque lo que se percibe es que no se lleva en cuenta que los negros no traían consigo una historia antes de llegar al Brasil, donde está clara la intención de apagar de la memoria brasileña la lucha histórica de los negros y negras para alcanzar la plena ciudadanía y la igualdad.

Debido a eso, cuando no se garantiza la visibilidad de la historia de un determinado pueblo, no está posibilitando a las generaciones futuras el reconocimiento de sus propios orígenes, como etnia, o como nación. Por lo tanto, la retratación de los negros en historia brasileña, de la esclavitud a la abolición, retratados como los esclavos, los sumisos, inferiores, pobres, ignorantes, no construye una memoria positiva para las nuevas generaciones, y el negro sigue en la misma condición de esclavo, de forma velada.

Esto se puede observar en varios eventos artísticos presentados en la TV, donde los personajes de las historias infantiles son blancos; las familias o los pequeños grupos que aparecen en las ilustraciones o en películas realizan actividades cotidianas como trabajo, recreación, estudios, son blancos; los padres, que, en general poco aparecen, también son blancos; los artistas o científicos estudiados o apreciados son blancos. Ese es el espacio de la omisión que no es sólo didáctica; ella es política, pues está en la base de los principios que organizan las escojas realizadas (BRASIL, 2006).

5) ¿Puede mencionar de qué modo la desconstrucción de la idea moderna homogeneizadora de las identidades africanas, abordada en la disciplina de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad puede ayudar en su formación como profesor?

A1	<i>“Fue cuando discutimos la obligatoriedad de inclusión de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana en los currículos de la educación básica como un momento histórico de conquista, cuyo objetivo es ampliar el foco de los currículos escolares para la diversidad cultural, racial, socio-brasileña, e no sólo cambiar un foco etnocéntrico marcadamente de raíz europea para un africano.”</i>
A2	<i>“Discutimos que el combate al racismo no es una tarea exclusiva de la escuela. Las formas de discriminación de cualquier naturaleza no nacen allí. Sin embargo, el racismo y las discriminaciones corrientes en la sociedad atraviesan ese espacio para que las instituciones de enseñanza desempeñen a contento el papel de educar.”</i>

A3	<i>“Toda discusión giró alrededor de la inclusión del tema Historia y la Cultura Afrobrasileña y Africana. En los currículos de la educación brasileña consideramos un momento histórico, pero ella trae una necesidad de profesores cualificados para este trabajo, personas sensibles y capaces de direccionar positivamente las relaciones entre personas de diferentes pertenencias étnico-raciales, en el sentido del respeto y la corrección de posturas, actitudes y palabras prejuiciosas.”</i>
A4	<i>“La temática es alentador por diversas razones, pero fundamentalmente porque nos hace pensar en la construcción de propuestas pedagógicas capaces de garantizar el principio que funda y justifica la educación escolar; fue el pensamiento defendido por la Profesora.”</i>
A5	<i>“Elaboramos un debate sobre los paradigmas educativos actuales, lo que ha evidenciado la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas de los profesores de Historia en el abordaje de esa temática.”</i>
A6	<i>“Hemos visto por ejemplo que la escuela desempeña un múltiple papel en la sociedad, ya que ella no sólo produce individuos, sino también produce saberes, produce una cultura que penetra, que participa, interfiere y transforma la cultura de la sociedad.”</i>

Cuadro 9: ¿De qué modo la desconstrucción de la idea moderna homogeneizadora das identidades africanas, abordada en la disciplina de *África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad* puede ayudar em su formación como profesor?

Fuente: Datos de la pesquisa

Es importante señalar que, en la disciplina de África, donde los africanos fueron obligados a abandonar sus tradiciones, lenguas y religiones. Al hacerse esto, las generaciones de africanos y sus descendentes nacidos en Brasil, a lo largo del tiempo pierden sus identidades africanas, pierden sus raíces y pasan a asimilar la cultura blanca europea. En el caso de Brasil, la cultura portuguesa.

En ese punto quedó visible el uso de mecanismo de descualificación de la historia y la cultura africana. Los esclavizados en Brasil resistieron y sus descendientes todavía hoy en día promueven la resistencia, y la raíz africana permanece solidificada en varias manifestaciones culturales y religiosas del pueblo brasileño.

Importante destacar que, en ese contexto, la trayectoria histórica de negros y negras siempre fue acompañada de momentos de enfrentamientos, que no sucedió de manera tranquila. Las conquistas de la población negra nunca fueron cedidas, sino alcanzadas con mucho sudor y sangre, desde la fuga para los palenqueros, la busca por el empleo asalariado, el derecho a la organización política, el reconocimiento en cuanto ser humano.

Actualmente, conforme ya mencionado en esta tesis, la composición de la Ley nº 10.639/2003 es presentada en tres ejes: historia y cultura afrobrasileña, historia y cultura africana y educación de las relaciones étnico-raciales en la escuela.

La aplicación de la ley en la práctica pedagógica, el cotidiano escolar, promueve la conciencia negra y las acciones afirmativas, con reflejos fundamentales para la superación del racismo en la sociedad brasileña.

En este sentido, cabe destacar que, no sólo la disciplina de África debe trabajar la figura del negro en la sociedad brasileña, sino también las disciplinas deben estar en constante diálogo entre sí, ofreciendo una otra visión del fenómeno bajo diferentes lentes, el que implica un cambio de actitud, construcción de alianzas constituidas en la diferencia, la especificidad de los campos de conocimiento.

CONSIDERACIONES FINALES

El tema que generó la pesquisa de construcción de esta tesis está basado en la importancia de la temática africana. En que pese la obligatoriedad de su inclusión en el currículo, conforme establecido pela Ley nº 10.639/03, esta fue alterada por la Ley nº 11.645/08, que a menudo se presenta de forma muy restricta.

En lo *describir* la relación entre los saberes enseñados y la perspectiva de educación de las relaciones étnico-raciales, bajo diferentes puntos de vista de los académicos, se puede verificar en el habla de los estudiantes de Historia de la Unila, que el primer grande paso fue dado con la promulgación de la Ley, la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia Afrobrasileña y de África, que tomó forma como la primera orientación explícita, tanto a la enseñanza y el aprendizaje de esas temáticas, como al tratamiento de las relaciones étnico-raciales en el país, con la institución de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana (BRASIL, 2004).

Con la institución de esas directrices se busca la lectura del africano y del afrobrasileño como sujeto histórico, a partir del entendimiento de que la Historia, al positivar la lucha por la supervivencia de los afrodescendientes, a pesar de las duras condiciones impuestas, tiene la potencialidad de alterar comprensiones, principalmente en el espacio institucional de las instituciones de educación.

En lo *identificar* algunos de los enfoques que están siendo dados a la temática africana y afrobrasileña, en términos del abordaje de los contenidos y las metodologías propuestas en la disciplina de Historia de África, y al desmitificar la imagen del negro en Brasil, se puede verificar que, a menudo, la falta de conocimiento de las personas en la sociedad y, en algunos casos, no desear superarlos, influencia una práctica que puede tornarse racista y discriminatoria.

Y esa actitud impide el conocimiento por los ciudadanos comunes y también por los alumnos, en los diferentes niveles de enseñanza, que desconocen o no

valoran las contribuciones que los afrobrasileños dejaron y dejan en nuestra Historia, así como de las significativas prácticas de vida y cultura de su pueblo.

Cabe decir que, para la investigadora, la formación docente es entendida como el punto neurálgico para la implementación y la efectuación de los cambios relativos a la temática africana en la escuela.

Por lo tanto, para más allá de la propia obligatoriedad y sus posibles insuficiencias, se puede entender la importancia de la ampliación y la construcción de nuevos sentidos relativos a la historia de la población negra y, también sobre la Historia Afrobrasileña dedicada a la población afrodescendiente.

Al *apuntar* los temas de debates a partir del habla de los académicos, generados durante la clase sobre el asunto, el estudio indicó que, si en la actualidad la Historia de la población afrobrasileña en medio a la conquista de la libertad ha sido (re) escrita y (re) significada mediante la lógica de la lectura de los afrodescendientes como sujetos históricos del periodo, se cree que la misma se presenta como una temática pertinente para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Afrobrasileña en las instituciones de enseñanza, sino también es necesario dialogar con los objetivos educativos de la legislación que la sustenta.

Es importante destacar que la educación de las relaciones étnico-raciales es una política pública que surge en un periodo especialmente proficuo para políticas de combate al racismo en el Gobierno Federal, y tales acciones se articulan por un conjunto de directrices para el enfrentamiento al racismo y la promoción de la población negra.

Por lo tanto, se puede afirmar, sin lugar a dudas, que el curso de Historia es un área fértil para lanzar los valores de la igualdad racial, plantados en la efectuación de la Ley, creyendo en el cambio de comportamiento tanto en el ambiente escolar como familiar.

El estudio también ha demostrado que, a través del multiculturalismo como un movimiento activo, se puede dar respuestas a la diversidad cultural, lo que sería un camino del cual se puede crear estrategias en la escuela, en la valoración de las identidades marginalizadas, en la busca de alternativas que den voz a esas identidades.

Por lo tanto, las culturas se definen y se ven a sí mismas fundamentando y orientando la vivencia de sus elementos. Así es la cultura afrobrasileña.

Se espera que este estudio sirva como instrumento de reflexión que pueda contribuir para el debate sobre esas cuestiones e implicaciones de la política pública de promoción y valoración de la memoria afrobrasileña en las Instituciones de enseñanza, que ven se abriendo para el entendimiento de las etnias, en la dimensión pedagógica de la Historia y Cultura Afrobrasileña y la reeducación de las relaciones raciales.

BIBLIOGRAFÍA

ALGARVE, V. A. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

APPLE, Michel W. **Política cultural e educação.** São Paulo: Cortez, 1982.

ARANHA, Maria L. de A. **História da Educação.** 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2006.

BANDEIRA, Lourdes e BATISTA, Anália Soria. Preconceito e Discriminação como expressões de Violência. **Revista Estudos Femininos**, v. 10, n.1. Florianópolis, jan/2002.

BARBOSA. Márcio. **Frente Negra Brasileira: depoimentos.** São Paulo: Quilombo hoje, 1998.

BASTIDE, R. **As Religiões Africanas no Brasil.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1985.

BERWIG, Carla Anéte **Estereótipos Culturais no Ensino/Aprendizagem de Português para Estrangeiros.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2004.

BEZERRA, D.A.P. **No Ceará tem negros e negras, sim!** Revista da ABPN. v. 2, n. 5, p. 75- 98, jul.-out. 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria F. (org.) **O saber histórico na sala de aula.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 11-27.

BRANDÃO, Ana Paula (coord.). **A Cor da Cultura - Saberes e Fazeres - Modos de Ver.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 1968. v.1. 116 p.

BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural.** Diversa: Ano I - nº 1 pp. 51- 66: jan./jun. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. (Acesso julho/2019).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História.** Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE: **guia de elaboração.** Brasília: TEM, Acessória Internacional, 2000.

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

CAMBI, F História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CANEN, A.G.; CANEN, A. **Organizações Multiculturais.** Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2007^a.

CARNEIRO, Edison. **Os cultos de origem africana no Brasil.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Biblioteca Nacional, 1959.

_____. **Antologia do negro brasileiro.** Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais.** São Paulo: Summus, 2000.

COSTA Arlindo. **Metodologia da pesquisa.** Mafra: Nitran, 2019.

CUNHA JR, Henrique. As estratégias de combate ao racismo. Movimentos Negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial.** São Paulo, 2010.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico** – São Paulo: Martins Fontes, 1995.

EVERARDO, Rocha. **O que é etnocentrismo** Coleção primeiros passos, ed. Brasiliense. 2009.

FANTON, Débora. **Aproximações entre Direito e Antropologia: Uma Reflexão a Partir do Projeto de Lei N° 1.057/20 07**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

FARIA Wellington do Carmo. **Entre Eventos, Prêmios e Hinos Na Educação Escolar: Reflexões sobre Memória Afro-Brasileira em Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2011.

FELIPE, Delton Aparecido. A presença negra na história do Paraná: pelo direito à memória. IN: RAGGIO, Ana Zaiczuk; BLEV, Regina Bergamaschi; TRAUZYNSKI, Sílvia Cristina. (Orgs) **População Negra no Estado do Paraná: Coletânea de Artigos Abordagem Histórica** - v. 2, Curitiba: SEJU, p. 7-24. 2018.

FERNANDES, Catarina Costa. **O sincretismo afro-brasileiro. Os orixás da África e os santos católicos no Brasil**. Mafra: Nitran, 2009.

_____. **A procura da terra sem males**. Mafra: Nitran, 2009.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodscendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2004.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo, **A presença africana no ensino de matemática: análise dialogadas entre história, etnocentrismo e educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2008.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Comunidades quilombolas**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2012. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em 20/06/2019.

FUNES, Eurípedes Antônio. Negros no Ceará. In: SOUZA, Simone. (Org.). **Uma nova história do Ceará**. 3. ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2007.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os professores como Intelectuais. - Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre. Ed. Artmed, 1986.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha. **Parecer da Lei 10.639 aprovado em 10 de março de 2004.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 10 de março 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAESBAERT, Carlos. **O contexto das desigualdades raciais.** In: Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1997.

HARTUNG, Miriam. Muito além do céu: escravidão e estratégias de liberdade no Paraná do século XIX. **Revista Topoi**, v. 6, n. 10, p. 143-191, 2005.

LARAIA, R.de B. **Cultura – Um Conceito Antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

LIBÂNEO, J.C. e SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2009.

LIGIÈRO, Z. **A Iniciação ao Cambomblé.** Rio de Janeiro: editora Record, 1993.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** Trad. Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna, 10º ed. São Paulo: Nacional, 1978.

MANACORDA, M. A. **História da educação.** 10.º. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____(Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 22ºed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONROE, Paul. **História da educação.** Trad. Idel Becker, 14º. ed. São Paulo: Nacional, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** 2ªed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MUDIMBE, V. Y. **The invention of Africa; Gnosis, philosophy, and the order of knowledge.** London, Indiana University Press, James Currey, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias de combate ao racismo na educação. Ministério da Educação e do desporto.** (Mimeo), s/d.

_____. (org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Edusp, 1996.

_____. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, F.S. Síntese histórica da escravidão negra. In: SOUZA, Simone. (Org.). **História do Ceará**. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 1995.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: IBECA, 2003.

OLIVEIRA, Nelson Silva de. **Guia de direitos do brasileiro afrodescendente: Vultos negros na história do Brasil**. 2^o.ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2010. (Série Cadernos CEAP).

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei n° 10.639. **Revista Estudos Históricos**, n° 41, vol. 21, 2008, p. 21-43. Disponível em <http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1292/713>. (Acesso abril de 2015).

PLATÃO. Livro VII. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Reginaldo. **Segredos guardados: Orixás na alma brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRIORI, Angelo; POMARI, Luciana Regina.; AMÂNCIO, Silvia Maria.; IPÓLITO, Veronica Karina. **História do Paraná: séculos XIX e XX**. Maringá: Eduem, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2^a.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18^o. Ed .rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

ROCHA, Rosa Margarida de. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

ROSA, Allan Santos da. **Imaginário, Corpo e Caneta: Matriz Afro-Brasileira em Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo- USP, 2009.

RUGENDAS, Johann Moritz. **As raças no Brasil** Paris: Engelmann & Cie 1973.

RUIZ N. N. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. *In Revista África e Africanidades*. Ano 3, n. 11, nov. 2011, p. 1-17.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Sales A. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro. In: **Educação antirracista: caminho aberto pela lei n. 10.639/03**. Brasília: SECAD, MEC, 2005. p. 21-38.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Lucia Helena. Vivências negras: trabalhando com a ausência depois da abolição. In: **Dialógos**, DHI/PPH/UEM, v. 14, n.3, p.557-577, 2010. Disponível: <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=479>>, (Acesso em: mar.de 2020).

SILVA, Antonio Bras da. Quilombolas no Paraná. **Secretaria Nacional do Movimento Negro**, 25 jan. 2010. Disponível em: <<http://secretariamovimentonegropdt.blogspot.com.br/2010/01/quilombolas-no-parana.html>>. Acesso em 20/06/2019.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Paulo César Antonini de. Educar-se ao mundo: percepções acerca das Africanidades. **Revista Espaço Acadêmico**. Março, 2010.

TONIOSSO, José Pedro. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da legislação a prática docente**. Dissertação (Mestrado) Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

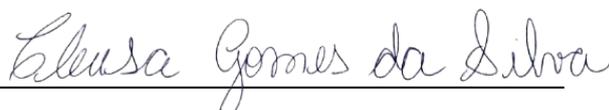
ANEXOS

ANEXO I: SOLICITACIÓN A LOS ALUMNOS

Mi apreciado (a) académico (a)

Se solicita su colaboración en el sentido de responder a las preguntas de esta entrevista, que serán utilizadas como instrumento de análisis de esta tesis de doctorado, con el tema: “***Las prácticas culturales de la educación afrodescendiente para lo repensar del perjuicio etnocéntrico en la sociedad brasileña***”. Sus datos o cualquier otra indicación que pueda llevar a su reconocimiento serán mantenidos en sigilo, conforme el código de ética y la Resolución de que dispone la pesquisa con seres humanos.

Agradezco anticipadamente.



Profesora Cleusa Gomes da Silva

Foz do Iguaçu, 14 de abril de 2019.

ANEXO II: TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO

Yo, _____, DNI nº _____, leí y/o escuché el esclarecimiento sobre el Proyecto y he comprendido para que sirve el estudio y a cuál (cuáles) procedimiento (s) yo seré sometido. La explicación que he recibido aclara los riesgos y los beneficios del estudio. Yo he entendido que soy libre para interrumpir mi participación a cualquier momento, sin justificar mi decisión, y que esto no va a afectar mi tratamiento. Sé que mi nombre no será divulgado, que no voy a tener despesas y no voy a recibir dinero o cualquier otra compensación por participar del estudio. Frente a este entendimiento yo concuerdo em participar del estudio.

Firma

Foz do Iguaçu, ____/____/____.

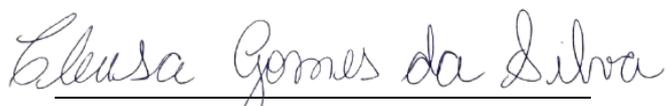
ANEXO III: PLAN PARA LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Soy doctoranda del Programa de Postgrado – Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad San Lorenzo, y desarrollo una pesquisa sobre educación, intitulada: “**Las prácticas culturales de la educación afrodescendiente para lo repensar del perjuicio etnocéntrico en la sociedad brasileña**”, cuyo objetivo es: *Analizar lo qué piensan los académicos del 6º semestre del curso de Historia de la Universidad Federal de la Integración de Latinoamérica – Unila sobre saberes y prácticas que han sido construidos a partir de la temática africana y afrobrasileña discutidas en la disciplina de Historia de África. ¿Para facilitar el registro y nos dejar más cómodos, puedo grabar nuestra conversación? Aclaro más una vez que, por tratarse de una pesquisa académica, está garantizado el sigilo total de las informaciones, y que, en ninguna etapa subsecuente de la pesquisa serán mencionados los nombres de los académicos.*

Fecha: 30 de abril de 2019.

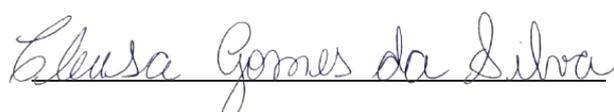
Horario: 19 horas.

Local: Auditorio de la Universidad Unila – JU.


Profesora Cleusa Gomes da Silva

ANEXO IV: DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA

Declaro para los debidos fines y efectos que la presente tesis de doctorado bajo el título **“Las prácticas culturales de la educación afrodescendiente para lo repensar del perjuicio etnocéntrico en la sociedad brasileña”**, para la obtención del título de doctora en Ciencias de la Educación es un trabajo original y que todas las mis citas están correctamente identificadas. Tengo conciencia de que la utilización de elementos ajenos no identificados constituye una grave falta ética y disciplinaria. Declaro todavía que he respetado todos los requisitos de los derechos autorales de los autores citados en esta tesis.



Profesora Cleusa Gomes da Silva

Foz do Iguaçu, 30 de octubre de 2019.

ANEXO V: CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS

¿Antes de responder a las preguntas, usted tiene alguna duda? ¿Quiere preguntar alguna cosa? ¿Podemos empezar?

1 - ¿Cuál es su mirada a partir de las clases de África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad, con el texto África? ¿y cuál la correlación entre ellos?

2 – Y sobre el texto: “Un país africano: la África del Sur”, ¿cuál es la contribución ¿para su aprendizaje?

3 - En la disciplina África Contemporánea: colonización, independencia y resistencia a la modernidad se puede destacar también las tradiciones africanas que fueron tematizadas en la Película. ¿Cuál es el legado dejado por los africanos en la cultura brasileña?

4 - ¿De qué modo los contenidos que forman parte del registro de la disciplina de África Contemporánea pueden contribuir con la desconstrucción de la imagen de los negros en Brasil?

5 - ¿Usted puede mencionar de qué modo la desconstrucción de la idea moderna homogeneizadora de las identidades africanas abordada en la disciplina de África puede ayudar en su formación como profesor?

