



Tipo de documento: Tesis de Maestría

Título del documento: Colonialidad Curricular : presencia y ausencia afrodescendiente y africana en la normativa curricular de nivel secundario de Brasil y Argentina (2006–2015)

Autores (en el caso de tesis y directores):

Maricruz Mendez Karlovich

Cristina Ruiz, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2022

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Maricruz Mendez Karlovich

Título de la tesis: “Colonialidad Curricular: presencia y ausencia afrodescendiente y africana en la normativa curricular de nivel secundario de Brasil y Argentina (2006–2015)”.

Tesis para optar por el título de Magíster en Estudios Sociales de Latinoamérica.

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos aires

Directora: Mg. Cristina Ruiz

Buenos Aires

2021

Resumen

Esta investigación parte de algunas reflexiones acerca de la relación entre la *colonialidad del poder y del saber* y el *campo curricular*, vinculadas con la escuela secundaria de Brasil y Argentina, y avanza hacia el análisis sobre la presencia y ausencia afrodescendiente y africana en los documentos curriculares .

La tesis se estructura en ejes temáticos como el *diálogo cultural* y la *relación entre saber y poder*, describiendo también el contexto regional de América del Sur con sus procesos descolonizadores y continuidades conservadoras en el marco de procesos de integración regional que desafían a pensar *lo común y lo diverso*. A su vez, se recuperan diferentes aportes teóricos para el análisis del *campo curricular* y de las particularidades de ambos sistemas educativos.

Este análisis pretende rastrear elementos de *colonialidad del poder y del saber* vinculados a la presencia y ausencia afrodescendiente y africana en los casos de ambas secundarias en un contexto internacional que promovía la visibilización de su historia y cultura y de políticas educativas que prescribían la obligatoriedad del nivel y la ampliación de derechos. A su vez, se plantean nuevos interrogantes a fin de proponer reflexiones sobre el campo curricular que contribuyan al desarrollo de una *epistemología del sur*.

Palabras Clave: Racismo, Relaciones étnico-raciales, Curriculum, Colonialidad Curricular, Interculturalidad, Diversidad, Afrodescendencia, África.

Abstract:

This paper draws from some reflections on the relationship between power and knowledge coloniality and curricular field, connected to Brazil and Argentina secondary schools / highschool, and addresses the analysis of the presence and absence of Afro-Descendants/Africans in curricular documents.

The thesis is structured into core topics such as cultural dialogue and the relationship between knowledge and power, describing as well, the regional background of South America with its decolonizing processes and conservative continuities within a framework of the regional integration processes which challenge to think on the common and the diverse. In turn, different theoretical contributions are recovered to analyze the curricular field and the distinctive features of both educational systems.

This analysis intends to trace the coloniality elements of power and knowledge connected to the presence and the absence of Afro-Descendants and Africans in both secondary schools/ highschools within an international background that fostered the visibilization of Afro-Descendant/African history and culture as well as educational policies prescribing the obligatory nature of level and extension of rights. In turn, further questions arise to propose reflections on the curricular field that may contribute to the development of an epistemology of the South.

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

Resumo

Esta pesquisa parte de algumas reflexões sobre a relação entre a colonialidade do poder e do saber e o campo curricular, vinculadas ao ensino médio no Brasil e na Argentina, e avança para a análise da presença e ausência afrodescendente e africana nos documentos curriculares.

A tese está estruturada em torno de eixos temáticos como o diálogo cultural e a relação entre o saber e o poder, descrevendo também o contexto regional da América do Sul com seus processos de descolonização e continuidades conservadoras no âmbito dos processos de integração regional que nos desafiam a pensar no comum e no diverso. Ao mesmo tempo, recuperam-se diferentes contribuições teóricas para a análise do campo curricular e das particularidades de ambos os sistemas de ensino.

Esta análise pretende traçar elementos de colonialidade do poder e do saber ligados à presença e ausência afrodescendente e africana nos casos de ambas as escolas secundárias em um contexto internacional que promovia a visibilidade da história e da cultura afrodescendente e africana e das políticas educacionais que prescreviam a obrigatoriedade do nível e a extensão dos direitos. Por sua vez, novas questões são levantadas a fim de propor reflexões sobre a área curricular, que contribuam para o desenvolvimento de uma epistemologia do Sul.

Palavras-chave: Racismo, Relações étnico-raciais, Currículo, Curricular Colonialidade, Interculturalidade, Diversidade, Afrodescendentes, África.

Índice:

● Agradecimientos	pág. 6
● Introducción	pág. 7
● Marco conceptual	pág. 12
● Metodología	pág. 29
● Afrodescendencia y educación	pág. 35
● Acercamiento al campo curricular desde el contexto regional.	pág. 50
● Análisis de la síntesis cultural	pág. 66
● Consideraciones finales	pág. 131
● Referencias bibliográficas	pág. 140

Agradecimientos

Quisiera mencionar aquí a todas las personas que durante estos 10 años, desde que inicié la MESLA, me acompañaron en el proceso de construir esta tesis. A quienes dedicaron su tiempo a leer los avances y a hacerme devoluciones, a quienes con sus clases me ofrecieron otras posibilidades para repensar lo que venía construyendo, a quienes con sus preguntas me permitieron volver sobre mis certezas y empezar nuevamente, una y otra vez.

Agradezco también haber participado de todos los espacios educativos formales y no formales en los que docentes, colegas, estudiantes, militantes, autoras y autores me permitieron aprender el oficio de escribir una tesis, sistematizar mis lecturas y escrituras, poner en valor diversas prácticas y valorar las críticas de todo tipo.

Dentro de este amplio y enriquecedor universo, destaco a mi directora "La negra" Cristina Ruiz, a quien conozco hace muchos años y siempre estuvo allí para guiarme, alentarme, compartir sus experiencias y proponerme discusiones y preguntas "otras" que no podría haber construido sin su intervención.

También a Verónica Giordano por su generosidad, confianza y acompañamiento permanente desde el inicio de la maestría y por dar vida a la "*Tesisterapia*", ese espacio de diálogo tan enriquecedor para tesistas que necesitábamos de intercambios que nos permitieran pensar desde otros lugares y contención durante los momentos en que los bloqueos parecían ser eternos.

A mis compañeras y compañeros de equipos de trabajo en la docencia, investigación y gestión por alimentar permanentemente nuevas interpelaciones, permitirme entamar miradas, conmoverme y enseñarme a apostar siempre por la construcción colectiva en el campo educativo en general, y en el curricular en particular.

A mi familia por sostenerme y hacer posible que todo esto ocurra.

Introducción:

Es indispensable llegar a entender de manera más profunda estas historias de raza, cultura, nación y movilización para vislumbrar futuros de igualdad, respeto, coexistencia y pertenencia. (De la Fuentey Reid Andrews, 2018, p.30)

Esta investigación busca analizar la presencia y ausencia afrodescendiente y africana en la normativa curricular del nivel secundario de Brasil y Argentina a partir del rastreo de elementos de *colonialidad del poder* (Quijano, 2014) y *del saber* (Lander, 2000).

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

Esta tesis aborda un conjunto de documentos curriculares a través del análisis documental orientado por una perspectiva que entiende a la escuela como territorio estatal y lugar de *lo común* sin necesariamente desconocer ni desvalorizar la diversidad de formas de ser, estar y saber.

Los documentos curriculares son entendidos como concreciones materiales del *curriculum* diseñados e inscriptos en políticas educativas que los diferentes gobiernos implementan y que responden a cierta construcción de *alteridad*.

La política educativa es parte y resultado de la lucha de intereses entre los diferentes sujetos sociales que, en contextos de *colonialidad* y de alta desigualdad social, como es el caso de Latinoamérica, adquiere características específicas.

La orientación política que impulsa al *currículum* es resultado de la lucha de los diferentes sujetos sociales que buscan imprimir sus intereses en la propuesta de enseñanza. El *campo curricular*, entonces, está íntimamente vinculado con el entramado político y cultural en el que se inscribe y es constituido por el juego de esas relaciones de poder, por lo cual, no puede pensarse por fuera de esas disputas, a pesar de que puedan existir inconsistencias / contradicciones entre el contexto amplio y los documentos curriculares.

Se reconoce la *herencia epistemológica colonial*, que da cuenta de categorías y lógicas heredadas e impuestas en relación a la construcción de los conocimientos, que, a su vez, promueve cierta construcción de *alteridad* en cada sociedad, a partir de la cual los Estados, desde las políticas públicas, pueden traccionar para su reproducción o deconstrucción.

Así, las transformaciones que se llevaron adelante al interior del campo educativo presentan la posibilidad de analizarse como un intento de remover las raíces del patrón colonial imperante en la región o; como políticas aisladas que conviven y favorecen el desarrollo del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado y los patrones impuestos por la modernidad.

El *currículum* como propuesta política educativa responde a un proyecto nacional mayor que lo impregna y atraviesa con desafíos y criterios que éste debe reflejar. Por ejemplo, un *currículum* diseñado en el marco de una política de distribución social que incluye entre sus premisas la obligatoriedad de la educación secundaria, como es el desafío de Brasil y Argentina en el período analizado no puede perder de vista que ese recorte de saberes tendrá como destinatario un

universo más diverso y masivo que aquel para el cual se pensó la educación de ese nivel en décadas anteriores.

La ampliación de ese universo, deberá estar presente y contemplar el reconocimiento de los saberes previos, de conocimientos y actores no siempre valorados por la institución escolar, y de prácticas culturales generalmente ajenas a ese ámbito.

En las antípodas, se encuentra el diseño de un *curriculum* en el contexto de un proyecto político liberal que busca reproducir una matriz societal donde el capital simbólico está restringido a ciertas clases sociales que tienen preestablecido los ascensos sociales y accesos económicos que alcanzarán.

A partir de la misma dinámica, un *curriculum* diseñado en un contexto de sensibilización internacional sobre las luchas que llevan adelante las/os/es africanas/os/es y afrodescendientes debería evidenciar en su conformación elementos de carácter restitutivo en relación a estos colectivos.

La tesis se inscribe en un contexto en el que se gestaba la Declaración del Año Internacional Afrodescendiente por parte de la Organización de las Naciones Unidas en el 2011 y la proclamación, en el 2013, del Decenio de los Afrodescendientes que abarca desde el 2015 hasta el 2024. A su vez, la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia formulada en el 2001 insta a los Estados a hacer lo necesario para que en los programas de estudio se incluya la enseñanza de la historia y la contribución de las/os/es africanas/os/es y las/os/es afrodescendientes.

Frente a este escenario internacional de sensibilización alrededor de las luchas de las/os/es afrodescendientes por sus derechos, los países abordados se

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

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

Para abordar el marco en el cual en Brasil y Argentina llevaron adelante la producción de la normativa curricular que se analiza, se describe el contexto regional, con sus procesos descolonizadores y las continuidades conservadoras.

Así, se presentan las características generales de ambos sistemas educativos teniendo en cuenta las diferencias de tamaño entre ambos universos y el lugar de la población africana y afrodescendiente en cada territorio, pero recuperando lo que los une. Al igual que en el resto de América Latina, estos sistemas educativos recibieron el impacto de la colonización en relación a los procesos de producción de conocimiento.

La metodología escogida es de corte cualitativo y, al tratarse de un estudio exploratorio, no se trabajó con hipótesis en sentido estricto. En este marco, se construyeron subcategorías orientadoras para abordar la *síntesis cultural* que son el *diálogo cultural* y la *relación entre saber y poder* que permitirán identificar y analizar, desde la *colonialidad del poder* (Quijano, 2014) y *del saber* (Lander, 2000), la presencia y ausencia afrodescendiente y africana entre los saberes y actores que cada sociedad legitima y/o invisibiliza a partir de la *sociología de las ausencias* (De Sousa Santos, 2010). Asimismo, permitirán identificar sentidos alrededor de la relación entre *lo común y lo diverso*, la presencia de saberes vinculados con otras

sociedades, pueblos y comunidades, la referencia al *racismo* y la *discriminación* y menciones vinculadas a la *alteridad*, *diversidad* o *interculturalidad*.

En este caso en particular, será esa mirada hacia la realidad de ese otro país la que nos permitirá registrar como ausentes a aquellas/os/es actores, sucesos y perspectivas invisibilizadas, ya que su aparición en el universo comparado será lo que permita detectar la creación de esa ausencia en el primero.

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

Marco conceptual

El marco conceptual que posiciona y orienta esta investigación parte de la concepción de *curriculum* como *síntesis cultural* (De Alba, 1995) y reconoce a la *colonialidad del poder* (Quijano, 2014) y la *colonialidad del saber* (Lander, 2000) como categorías que favorecen el análisis y la explicación de la invisibilización, dominación, imposición y rebajamiento de las diversas formas de ser y estar en el mundo en general y en el *campo curricular* en particular. Desde allí, se construye el siguiente marco conceptual que incluye al *curriculum*; *colonialidad del poder /decolonialidad/poscolonialidad*, *afrodescendencia*, *epistemologías del Sur*, la categoría *síntesis cultural* con las subcategorías *diálogo cultural* y *relación entre saber y poder*.

Curriculum

El pensamiento pedagógico en torno del *curriculum*¹ es múltiple y heterogéneo. Tiene una variedad de acepciones e interpretaciones y mientras que en la práctica escolar suele utilizarse el término para referirse a sus diferentes niveles de objetivación (plan de estudios, planificación de un área, etc.) cuando se toma el *curriculum* como ámbito de estudios, de investigación y reflexión existe una variedad de enfoques y perspectivas acerca de lo que es, de las formas en que se diseña y de cuáles son sus finalidades, entre otras. (Araujo, 2008)

En esta investigación, siguiendo a De Alba (1995), el *curriculum* es concebido como una *síntesis cultural* (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforma una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y

¹ En relación a la ortografía del término *curriculum* se toma la posición expuesta y fundamentada por Terigi (1999) de mantener la escritura del latín, origen del término, cuya correcta escritura en singular es “el *curriculum*” y el plural “los *curricula*”, sin tilde en ambos casos.

resistirse a tal dominación o hegemonía. A esta síntesis se arriba a través de diversos mecanismos de negociaciones e imposiciones sociales, dando cuenta de las relaciones de poder que rigen estas luchas.

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

Las categorías *justicia curricular* y *violencia curricular* nos invitan a complejizar la mirada sobre el *currículum* en contextos de desigualdad. Connell (1997) señala que el criterio de la *justicia curricular* está vinculado a estrategias educativas que produzcan más igualdad en todas las relaciones sociales que atraviesan al sistema educativo. Santomé (2016), desde una mirada situada en lo escolar, nos dice que la *justicia curricular* es el resultado de analizar el *currículum* contemplando el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. Promueve así, que las personas se vean, analicen, comprendan y juzguen en tanto "personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático". (p. 2)

Giovedi (2013) nos habla de *violencia curricular* incluyendo las variadas maneras por las cuales los elementos y procesos que constituyen el *currículum* escolar – sus prácticas e intenciones políticas, sus valores difundidos (declarados o no), su concepción de aprendizaje practicada (declarada o no), sus objetivos de

formación practicados (declarados o no) sus contenidos seleccionados, su modo de organización del tiempo y el espacio, sus metodologías y procesos de acreditación, la relación profesor- alumno, etc – niegan la posibilidad de las/os/es sujetos de la educación escolar a reproducir y desarrollar sus vidas de manera humana, digna y en comunidad.

Colonialidad del Poder / Decolonialidad / Poscolonialidad:

Las *teorías poscoloniales* que aparecen en los países anglosajones durante los años 80, fundamentalmente a partir de la obra de Edward Said (1979), *Orientalismo*, con el objetivo de discutir y analizar los efectos culturales de la colonización, son otro aporte útil para recuperar los antecedentes de esta perspectiva.

Bidaseca, Oto, Obarrio y Sierra (2014) señalan que lo *poscolonial* “evoca la tensión entre la superación del colonialismo y la persistencia de la *colonialidad* que regula tanto las identidades de sexo / género como las raciales y políticas” (p.19).

En este sentido, se debe mencionar que existen versiones contradictorias sobre los orígenes de la teoría poscolonial. Algunos análisis se remontan a autores como Fantz Fanon, Aimé Cesaires y Albert Memmi, que escribieron en el contexto de las luchas de liberación colonial de los años cincuenta y sesenta. Influyentes autores poscoloniales contemporáneos, como Homi Bhabha renovaron los análisis de la situación colonial de aquellos años hechos por Fanon. En Brasil, la obra inicial de Paulo Freire, que puede considerarse una especie de teorización poscolonial en el campo educativo, se fundamenta en parte en los libros de Fanon y Memmi. (Da Silva, 1999)

A su vez, puede tomarse el aporte del grupo de estudios subalternos (Subaltern Studies), originados por iniciativa del historiador indio Ranajit Guha, quien

promovió una relectura de la historia moderna de la India recuperando voces silenciadas.

En América Latina estas líneas de pensamiento tuvieron dos vías. Por un lado, se encuentra el trabajo de los pensadores que forman parte del *Latin American Subaltern Studies Group*, con vinculación directa con el *Subaltern Studies* indio, que se funda en Estados Unidos a mediados de los años noventa y, por otro lado, encontramos el proyecto conocido como *Modernidad / Colonialidad*, agrupado alrededor de tres figuras fundamentales: el filósofo argentino –mexicano Enrique Dússel, el sociólogo peruano Aníbal Quijano y el semiólogo argentino Walter Mignolo-; que a mediados de los años noventa empezaron a forjar una serie de críticas con el objetivo de impulsar una teoría acerca de la experiencia histórica latinoamericana desde una nueva mirada (Santos, 2008).

En el marco de las críticas construidas, se pone en cuestionamiento la idea del capitalismo como el modo de producción hegemónico y único, la concepción de las/os/es sujetos sólo desde su dimensión racional y escindidos del resto de los seres vivos, la representación del ambiente sólo como recurso en el marco de la producción capitalista, los ideales de razón, progreso y capital como horizontes de realización del sujeto moderno, la representación de la historia como neutra, objetiva, homogénea y lineal y la representación de la modernidad como un estadio superior al cual hay que llegar para alcanzar el progreso a través de un único camino para todas las sociedades, entre otros.

El término *decolonialidad*, se recupera a partir de Walsh (2009a) quien fundamenta su utilización, suprimiendo la “s”, para diferenciarlo del significado en castellano que implica deshacer o revertir, y dar cuenta de la imposibilidad de pasar de un momento colonial a otro que dejara de serlo por la persistencia de sus patrones y huellas. Apunta la autora, así, a “señalar y provocar un posicionamiento –una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, *in-surgir* e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos

identificar, visibilizar y alentar lugares de exterioridad y construcciones alternativas” (p. 15).

A pesar de las diferencias entre las *teorías decoloniales* y *poscoloniales*, vinculadas a genealogías y lugares de enunciación diferentes², en esta tesis se recuperan aportes de autores que se inscriben en ambas corrientes de pensamiento para construir conocimientos en pos de analizar la *colonialidad* en sus diferentes manifestaciones y favorecer la visibilización y copresencia de diversos modos de ser y estar en el mundo. Sin embargo, es en las *teorías decoloniales* donde más reflexiones se han dedicado a la relación entre conocimiento y *colonialidad* y al cruce entre *raza*, modernidad y *colonialidad*.

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

A su vez, esta tesis recupera la relación entre la *colonialidad del saber*, *colonialidad del ser* y *colonialidad cosmológica* y de la madre naturaleza para dar cuenta del atravesamiento de relaciones de explotación y rebajamiento en todos los órdenes de la vida.

Se entiende que la dominación subjetiva se encuentra tallada en los saberes que históricamente se fueron construyendo, y es necesario romper con esa *colonialidad del saber*, para poder dar lugar a procesos de enseñanza y de

² A diferencia de las teorías poscoloniales que parten de las herencias coloniales del Imperio Británico (incluyendo jlos estudios subalternos), las teorías decoloniales parten de las herencias coloniales del Imperio español en América (algunos teóricos prefieren hablar de herencias "modernas/ coloniales" por el vínculo de estas herencias y la Modernidad). Sin embargo, ambas teorías tienen puntos en común donde se cruzan y entraman.

aprendizaje emancipadores. La *colonialidad del saber*, da cuenta de la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal para presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la norma más avanzada. Son las ciencias sociales quienes promueven la cientifización de esta sociedad liberal, su objetivación, universalización, naturalización y su legitimación. Así, el acceso a la ciencia y su relación con la verdad establece una diferencia radical entre las sociedades modernas occidentales y el resto del mundo. (Lander, 2000)

Mientras que la *colonialidad del saber* da cuenta de los saberes que históricamente se fueron construyendo bajo este orden, la *colonialidad del ser* refiere a la construcción de inferioridades "naturales" que en términos binarios refieren a lo irracional -racional, humanización y deshumanización, entre otros.

Finalmente, la *colonialidad cosmológica* y de la *madre naturaleza* está vinculada a la negación de "la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias indígenas". (Walsh, 2009b, 14)

Este escrito asume a la *colonialidad* como una categoría fundamental para comprender la historia y actualidad de la región y, a su vez, la entiende como una variable para analizar el correlato que tienen en el campo curricular las luchas y resistencias sociales libradas en el campo político. Esta asunción tiene en cuenta que las principales teorías políticas europeas y latinoamericanas han descuidado la dimensión colonial "a pesar de ser hoy una referencia ineludible para analizar críticamente a las sociedades periféricas de nuestra región". (Ouviña, 2012,p. 28)

Afrodescendencia:

El concepto *afrodescendencia* remite a las/os/es hijas/os/es de los descendientes esclavizados en el continente americano que a lo largo de cinco siglos fueron

desarrollando una cultura de expresiones civilizatorias de carácter originario. Sin embargo, esta definición debe ampliarse hacia las nuevas generaciones de hijas/os/es de africanas/os/es que emergen en estos territorios, producto de migraciones contemporáneas y cuyos antepasados no necesariamente fueron esclavizados pero que igual "comparten una vida de negaciones ciudadanas y privaciones sociales dado el contexto de racismo y discriminación que los envuelve" (Sánchez y Caicedo, 2018,p. 170).

En gran parte de Iberoamérica, el término afrodescendientes se propuso como categoría de autoidentificación a partir de la Conferencia contra el Racismo, la Xenofobia, la Intolerancia y la Discriminación realizada en Santiago de Chile en 2000. La adopción del término tiene como ventaja, además de estar avalado por la Conferencia, otorgar a las agrupaciones negras iberoamericanas un arma importante para quebrar la invisibilidad de sus poblaciones. En este marco, en países como Argentina, donde la población negra es considerada "*no existente*", permite incluir dentro de una misma identificación colectiva a una cantidad de personas que pueden ser fenotípicamente bien diferentes, pasando así del criterio de *raza* o color a la descendencia reconocida o postulada (Frigerio y Lamborghini, 2011).

En Brasil y Argentina se menciona a las/os/es afrobrasileras/os/es y afroargentinas/os/es desde la normativa para referir a aquellas personas con nacionalidad argentina y brasilera que tienen alguna ascendencia africana, reconocida o postulada, y forman parte de las culturas nacionales de los países que habitan, desde su diversidad

Los afrodescendientes en las Américas superan los 133 millones de personas, según los datos censales que el Banco Mundial recoge para 16 países. De acuerdo con esta entidad, producto de la esclavitud y su trágico legado de exclusión social que se vivió en América, los afrodescendientes están representados de manera desproporcionada entre los pobres (Sanchez y Caicedo, 2018,p.194).

Esta desigualdad es denunciada a través de la *movilización afrodescendiente*, que siguiendo a Paschel (2018), es entendida como la acción colectiva de activistas y organizaciones que se identifican fundamentalmente, aunque no siempre en forma excluyente, por su condición de afrodescendientes. Desde estos colectivos, denuncian el *racismo* y demandan mayor justicia social.

Los estudios realizados sobre afrodescendientes en la región (Banco Mundial, 2018; CEPAL, 2019) evidencian que la exclusión de esa población está estructurada por el componente étnico racial. Señala así, el Banco Mundial (2018) que

representan un cuarto de la población latinoamericana y, en todos los países, consisten en el grupo con mayor representatividad entre las poblaciones pobres, poseen menos chances de movilidad social. En el caso de Brasil, donde reside la mayor población afrodescendiente fuera del continente africano, la probabilidad de ser pobres es dos veces mayor que la de los brasileños blancos (...) En América Latina tienen 2.5 más chances de vivir en la pobreza crónica que los blancos o mestizos (p. 10).

Siguiendo a Wade (2011) entendemos que *lo afro* puede ser interpretado a partir de los lazos de la historia y la cultura (óptica etnicista), sin embargo, entendemos como él la implicancia de criterios racializados, porque evoca ineludiblemente la categoría *negro*.

En la misma línea, Mullings (2013) destaca la necesidad de interpretar críticamente la *raza*, no como una cualidad de la gente de color, sino como una relación desigual que involucra la acumulación y la desposesión en el contexto de consolidación del capitalismo global:

Los antropólogos tienen que resistir el uso de la voz pasiva exonerativa y nombrar claramente el racismo y las fuerzas que lo reproducen. Esto requiere ir más allá del mero indicar que la raza es una construcción social, y supone confrontar abiertamente el grado

en el que el racismo estructural está - perversamente- incrustado en nuestro sistema social (p. 362).

En este marco, es importante hacer mención al concepto de *raza*, abordado desde Quijano (2014) como una de las tres instancias, junto al trabajo y al género, que articulan la *colonialidad del poder* y la explotación / dominación en el capitalismo mundial. Es una categoría producida a partir del fenotipo cuya incorporación a la clasificación de las personas comienza con la conquista de América y la mundialización del patrón de poder capitalista. Así, las diferencias fenotípicas entre vencedores y vencidos fueron usadas como justificación de la producción de la categoría *raza*.

De ese modo, se adjudicó a los dominadores / superiores europeos el atributo de "raza blanca", y a todos los dominados /inferiores "no-europeos", el atributo de "razas de color". La escala de gradación entre el "blanco" de la "raza blanca" y cada uno de los otros "colores" de la piel fue asumida como una gradación entre lo superior y lo inferior en la clasificación social racial (Quijano, 2014,p. 319).

Mullings (2013) señala que el *racismo* es un término relativamente reciente que comenzó a usarse durante la Segunda Guerra Mundial y cuya literatura histórica americana conoció dos perspectivas sobre las fuentes. Por un lado, la tesis del "*racismo natural*" que lo conceptualiza como un conjunto de orientaciones psicológicas, prejuicios y creencias vinculadas a fenómenos que se dan al interior o fuera de los grupos y cuya fuente es la naturaleza humana, que se considera innata, natural o primordial, y, por otro lado, la perspectiva que vincula al *racismo* a estructuras de poder que emergen de procesos de acumulación y desposesión en contextos locales y trasnacionales.

Funes y Ansaldi (2004) utilizan la categoría *racismo* a la que entienden como la cualidad legitimadora de la matriz de los Estados latinoamericanos en su proceso de consolidación oligárquica que proyecta un discurso, acompañado de unas prácticas, que se hace sentido común en las sociedades latinoamericanas y se erige en una de las explicaciones plausibles en momentos de conflictividad y de

exclusión social. El racialismo, alude, así, a una ideología, a un conjunto coherente de proposiciones propio de la modernidad occidental que incluye la existencia de *razas* y la preeminencia de unas sobre otras; la continuidad entre lo físico y lo moral y la sobredeterminación de la biología sobre la cultura; la acción del grupo sobre el individuo; una jerarquía única y etnocéntrica de valores y una política fundada en el saber. "El sometimiento de las razas inferiores o incluso su eliminación se puede justificar gracias al saber acumulado en materia de razas. Es aquí donde el racialismo se reúne con el racismo: la teoría da lugar a la práctica". (451-452)

El concepto de *racismo estructural*, a su vez, permite dar cuenta de las características que asume en América Latina, entendiéndolo como parte de la propia estructura social y el modo normal en el que se constituyen las relaciones políticas, económicas, jurídicas y hasta familiares. El *racismo*, se asume así, como un componente orgánico de un modo de socialización, en este marco, "las instituciones son racistas, porque la sociedad es racista". (Almeida, 2018,p. 36)

Estos aportes conceptuales y las estadísticas recuperadas dan cuenta de las relaciones de desigualdad en las que se encuentran inscriptas/os/es las/os/es afrodescendientes en la región. A su vez, el concepto de *racismo estructural* nos permite enmarcar las prácticas de *discriminación* en una organización social, política, económica y jurídica que institucionaliza la existencia de *razas* y la preeminencia de unas sobre otras y conforma una ideología vinculada a la *racialización*.

Síntesis cultural:

En el marco de la definición de *currículum*, De Alba ejemplifica a la *síntesis cultural* como los conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos que conforman una

propuesta educativa. Para abordar esta categoría, se construyeron dos subcategorías: *el diálogo cultural* y *la relación entre saber y poder*.

Diálogo Cultural:

En referencia al análisis del *diálogo entre culturas*, según Briones et al. (2006) es importante señalar que las prácticas discursivas que invocan argumentos de *diversidad cultural, interculturalidad, e incluso multiculturalismo y pluralismo cultural* se institucionalizaron y suelen ser apropiados y aceptados por muchos sin que, necesariamente, se refieran a lo mismo. “Adquieren múltiples y diversos significados, a veces contradictorios, y están poniendo en tensión el canon de “lo culto” con la irrupción de “culturas” como diferencias oprimidas” (p. 255).

La diversidad cultural e interculturalidad son, ante todo, construcciones históricas, sociales y académicas en permanente disputa y negociación. (...) No concebimos la “diversidad” y la “interculturalidad” como características de lo social, sino como formas de pensar lo social. Más específicamente, como arenas de lucha política donde se disputan sentidos sobre cómo entender ambos conceptos para prolongar o revertir relaciones de subordinación e irrespeto valorativo (Briones et al., 2006,p. 260).

Tomando este aporte, podemos entender que la aparición del significante *interculturalidad* no necesariamente se refiere a una categoría unívoca con supuestos compartidos por todos. Esto demanda una especificación en relación al uso del término en el caso puntual de su análisis.

Walsh (2009b) explora los distintos sentidos y usos de la *interculturalidad* para distinguir entre una interculturalidad "que es funcional al sistema dominante y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación" (p.2). Destaca la concepción de la *interculturalidad crítica* que parte del problema estructural-colonial-racial, dando cuenta de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos

y "blanqueados" en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores.

la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también - y a la vez - alientan la creación de modos "otros" de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2009b,p.15)

Dietz y Mateos (2011) establecen una tipología de las tendencias internacionales en relación a la *pedagogización de la diversidad cultural* y reagrupan entre las categorías *educar para asimilar y/o compensar*, *educar para diferenciar y/o bioculturalizar*, *educar para tolerar y/o prevenir el racismo*, *educar para transformar*, *educar para interactuar*, *educar para empoderar* y *educar para descolonizar*.

Este panorama muestra cómo desde lo educativo y a través de las diferentes políticas emprendidas se puede destacar una dimensión sobre otras en relación al tratamiento del "otro" y el lugar de lo "nacional".

Dietz y Mateos señalan que, en el contexto latinoamericano, en los últimos años, el discurso intercultural fue apropiado por diversos actores académicos y políticos, generalmente cercanos a los movimientos indígenas y que hubo dos innovaciones: "un giro poscolonial y/o descolonial" y la metáfora del diálogo como una característica central de la *interculturalidad* latinoamericana (p.57).

A su vez, señalan que los casos en que se establecen modalidades específicas para aquellas culturas no hegemónicas están vinculados a una tendencia relacionada con *asimilar y/o compensar* que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural hacia cánones hegemónicos y opta por la estrategia de ignorar a los diferentes. Así, la educación compensatoria introduce

medidas diferenciales para apoyar el proceso de adaptación unidireccional pero ambos modelos sostienen la afirmación de la cultura hegemónica. (Dietz y Mateos, 2011)

La existencia de una modalidad específica, que se trata de propuestas diferenciadas para algunos grupos sociales, no debería invalidar el análisis de elementos interculturales en la educación obligatoria común ya que es una manera de acercarse al lugar que ocupan estos conocimientos, saberes y prácticas en el *currículum* destinado al conjunto de las/los/es estudiantes y no sólo a quienes pertenecen a las poblaciones en cuestión. A su vez, el abordaje desde la educación común permite promover la perspectiva desde la cual, la diversidad enriquece la identidad colectiva de las sociedades, quienes somos y qué horizontes construimos, y es un desafío del conjunto y no sólo de las minorías que luchan por su reconocimiento.

Dietz y Mateos destacan la limitación de una perspectiva desde la multiculturalidad que da cuenta del reconocimiento de la diferencia, teniendo en cuenta el principio de igualdad y de diferencia, pero no avanza hacia la interacción activa como sí lo hace hablar desde el interculturalismo, donde el enfoque se basa en la convivencia en la diversidad y no sólo su reconocimiento.

Recuperando la noción de *alteridades históricas* de Segato (2002), podemos ver cómo la construcción del “otro” se da en los diferentes territorios según las historias nacionales, las estructuras de desigualdades propias y de acuerdo a las características que asuma la interpelación del Estado. Desde esta perspectiva, los intentos de instalar una normativa descolonizadora, en el periodo de análisis -2006-2015-, fueron condicionados por el grado de las transformaciones sociales que los gobiernos de Brasil y Argentina alcanzaron, en el marco de sus coyunturas.

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

Si el gran lema y, yo diría, la utopía posible del momento es la utopía de un mundo diverso, no debemos perder de vista la dimensión de la diferencia radical de culturas y la pluralidad de mundos donde esas diferencias cobran sentido. (p. 241)

Relación saber y poder

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

La *sociología de las ausencias* (Santos, 2010) permite vislumbrar el impacto que tiene sobre la construcción de identidades la negación y distancia que existe, muchas veces, entre la vida de las/os/es estudiantes y lo que a través del *currículum* se presentan como saberes valorados y legítimos.

Porque en la escuela me enseñan a negar lo que yo soy: si soy indio debo dejar de ser indio; si hablo aymara o quechua debo dejar de hablar aymara o quechua; todo lo que conozco no sirve, lo que sabe

mi abuelo, lo que sabe mi abuela, en la comunidad no sirve (Smanamud³, s/d, 9).

Las experiencias del Estado Plurinacional de Bolivia y la República de Ecuador lograron instalar en la agenda pública el problema de la colonialidad, llegando a imponer procesos de Asambleas Constituyentes en pos de refundar a sus respectivos Estados desde una óptica plurinacional.

Este proceso de dejar atrás la concepción de Estado - Nación y avanzar hacia lo plurinacional, podría interpelar a la universidad misma y abrir un debate público en relación a las posibilidades de su refundación como *pluriversidad* (Ouviña, 2012).

Para los fines de esta investigación, se decidió, dentro de la subcategoría *saber y poder*, reagrupar los hallazgos teniendo en cuenta si los conocimientos estaban vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades especialmente a África y la cultura afro; saberes vinculados al *racismo y la discriminación* y saberes vinculados a la *alteridad, diversidad e interculturalidad*.

Esta decisión radica en contemplar que la *relación entre saber y poder* que subyace en los documentos curriculares puede analizarse a partir de la mención o no a otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente África y su cultura. En la misma línea, radica el develar diferentes menciones que se realicen al *racismo* y la *discriminación* como situaciones sobre las cuales el *currículum* puede intervenir para su denuncia y transformación y finalmente aquellas menciones vinculadas a la *alteridad, diversidad o interculturalidad* como formas de entender las relaciones entre las personas a partir del reconocimiento de las diferencias en un plano de igualdad, que el *currículum* puede promover.

³ Coordinador del Instituto de Investigación Pedagógica Plurinacional y docente de la Universidad Pública de El Alto – Bolivia

Epistemología del Sur

Las *epistemologías del sur* se refieren a

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

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

El *curriculum* es funcional a la *colonialidad del poder y del saber* cuando no cuestiona la capacidad del pensamiento neoliberal de presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada de la experiencia humana. (Lander, 2000)

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

Este marco que construye conceptualmente, a partir de diversos aportes al *curriculum*, la *colonialidad* y la *afrodescendencia* nos orientará en el análisis sobre la

síntesis cultural a partir de la reflexión sobre el *diálogo cultural* y la *relación entre saber y poder*, desde una perspectiva de las *Epistemologías del Sur*.

Metodología

La metodología elegida es de corte cualitativo, por lo cual, no se trabajó con hipótesis en el sentido estricto; no obstante, se apoya en una serie de supuestos entre los que se destacan: que la *colonialidad* atraviesa los procesos de construcción de conocimiento, que la invisibilización de saberes “otros” construidos en las luchas implica la invisibilización de actores “otros” , que opera una minimización de la contribución de África a la historia y la civilización mundial, que perviven prácticas que reproducen el *racismo*, la *discriminación racial*, la *xenofobia* y las *formas conexas de intolerancia* y que el *campo curricular* puede ser un espacio para disputar las relaciones coloniales del saber, poder y ser, restituir ausencias y construir una *pedagogía antirracista*.

Se trata de un estudio exploratorio ya que apunta a dar cuenta de las características de la presencia y ausencia afrodescendiente y africana en el campo curricular en ambos universos. El rastreo de presencias y ausencias afrodescendientes y africanas como elementos de *colonialidad del poder y del saber* permite a través de su descripción develar mecanismos subyacentes que reproducen relaciones asimétricas entre las diferentes culturas y la vinculación del *saber y el poder*.

Finalmente, el análisis contiene elementos de orden comparativo porque será a partir de la mirada sobre ambos universos que podrán detectarse regularidades y diferencias, sin perder de vista el desarrollo en la región de políticas educativas progresistas como son el caso de Bolivia, donde la educación se presenta como descolonizadora⁴ en la propia Constitución, y Ecuador, donde la educación se desarrolla en el marco del *Buen Vivir*, la *interculturalidad* y la *plurinacionalidad*.⁵

⁴ Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. Principios y Fundamentos del Sistema Educativo. Art. 78.

⁵ Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador. Art.1

Por las características de esta investigación, se utilizará una *estrategia de comparación individualizadora* (Tilly, 1984), ya que será a partir de la particularidad de cada caso donde se pondrá el foco y la comparación vendrá en términos de horizontes posibles y no de horizontes homogéneos a los cuales abordar.

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

Esto se debe a que el campo curricular dialoga con el campo político más amplio en el que se inscribe y participa de las disputas de sentido y poder propias de cada sociedad. En este marco, no se buscará homogeneizar esas particularidades sino verlas en contraste para poder percibir y contextualizar con más elementos esas presencias y ausencias.

Entendemos que la normativa de ambos países puede ser comparable en relación a la *colonialidad* ya que ambos territorios, al igual que el resto de América Latina, fueron parte de los procesos de colonización con el impacto en la producción de conocimiento que estos procesos implicaron y que aún persisten.

Partiendo de allí, esta tesis encuentra que los documentos curriculares de Brasil y Argentina se pueden analizar en relación a la *colonialidad del poder y del saber*, ya que atravesaron la experiencia de la conquista con la destrucción de conocimiento que implicó y en el marco de un patrón de poder que desde la Modernidad universalizó la experiencia europea como el camino a seguir por el resto del mundo, desconociendo los saberes “otros” y horizontes de posibilidades diversos para el desarrollo.

Sin embargo, contemplamos las diferencias que existen en relación al tamaño de ambos sistemas educativos, a los diferentes grados de centralización de las

políticas educativas, al diferente lugar que ocupan las/os/es afrodescendientes y africanos en cada país y las diferentes características de ambos procesos de colonización.

A pesar de estas diferencias, ambos países forman parte de procesos regionales e internacionales relacionados con la visibilización y reivindicación de África y las/los/les afrodescendientes a partir de las luchas de estos colectivos que alcanzan también el campo educativo en general y curricular en particular.

- Técnica

La técnica es el análisis de documentos que abarcará la normativa relacionada con el campo curricular de Brasil y Argentina. Son documentos de difusión pública ya que son los que orientan la enseñanza en las aulas y un insumo fundamental para las/os/es docentes para su práctica pedagógica.

Los documentos curriculares asumen el carácter de fuentes primarias en esta investigación. Estos documentos prescriben los contenidos a enseñar en las aulas y la perspectiva que deben seguir. A su vez, la normativa contextualiza a los documentos y da cuenta de las particularidades de cada sistema educativo y de la matriz societal en que se inscriben.

- Documentos de análisis

Para esta investigación se tomaron documentos curriculares de ambos países y las leyes que tuvieron impacto en lo curricular. La accesibilidad de los documentos es amplia ya que son documentos públicos de gobierno que deben estar al alcance de las/os/es docentes para la planificación de sus clases.

En el caso de Argentina se abordaron:

- Constitución Nacional de la República Argentina (1994).
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006).

- Núcleos de aprendizajes prioritarios (Nap) de nivel secundario (2011) correspondientes a ciencias sociales, formación ética y ciudadana, educación artística, filosofía y lengua y literatura.
- Marcos nacionales de referencia (MNR) correspondientes a arte, ciencias sociales, ciencias naturales, economía y administración, comunicación, educación física, lenguas, turismo, informática y agrario del 2011. También aquellos sobre, literatura, matemática, física y educación del 2015.
- Ley Día Nacional de afroargentinas/os y la cultura afro 26.852 (2013).

En el caso del Estado de Brasil se abordaron:

- Constitución de la República Federativa de Brasil (1988).
- Ley de directrices y bases de la educación nacional (LDB) N° 9394 (1996).
- Parámetros curriculares nacionales para el nivel medio (2000).
- Ley de obligatoriedad de la enseñanza de historia y cultura afro-brasilera N° 10639 (2003).
- Directrices curriculares nacionales para el nivel medio (2012).
- Directrices curriculares nacionales para la enseñanza de la educación escolar quilombola (2012).
- Directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y cultura afro-brasilera y africana (2004).
- Plan nacional de educación (2014).
- Base nacional común curricular (2018).

A pesar de que la base nacional común curricular no tuvo impacto en el período de análisis en términos de implementación, ya que su promulgación fue posterior, da cuenta de los sentidos que se estaban construyendo en relación al *currículum*, la diversidad y en particular en relación a las presencias y ausencias afrodescendientes y africanas⁶.

⁶ La Base Nacional Común Curricular (BNCC), fue homologada para la etapa de la Enseñanza Secundaria el 14 de diciembre de 2018 culminando el proceso que incluyó todos los niveles obligatorios de la educación básica.

Para abordar períodos similares en ambos países, nos enfocaremos en el CINE 3⁷, ya que mientras Brasil tiene una primaria de 9 años y una secundaria de 3 y Argentina una primaria y secundaria de seis años ambos ciclos (o siete y cinco, según la jurisdicción), tomaremos en nuestro caso la secundaria de Brasil y el ciclo orientado de secundaria de Argentina, que se corresponde también con los últimos tres años de escolaridad obligatoria.

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

- Método de análisis

Para el análisis de datos, se recurre al *análisis temático* que permite llevar adelante el proceso de lectura y reflexión de los documentos para su clasificación y posterior construcción de categorías de análisis. Es un proceso de codificación de información cualitativa con diferentes propósitos, ya que es un camino para observar sistemáticamente personas, interacciones, grupos y culturas (Boyatzis, 1998). Para este abordaje, se analizarán los documentos desde la macro categoría *síntesis cultural* y sus sub-categorías *diálogo cultural* y *la relación entre saber y poder*. A su vez, dentro de la subcategoría *saber y poder*, se decidió reagrupar los hallazgos teniendo en cuenta si los conocimientos estaban vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades especialmente a África y la cultura afro; saberes vinculados

⁷ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) forma parte de la familia internacional de Clasificaciones Económicas y Sociales de las Naciones Unidas, las cuales son empleadas a nivel mundial en la elaboración de estadísticas con el objetivo de acopiar y analizar datos comparables a nivel internacional de manera consistente. Dentro de estas, la CINE 3, o educación “secundaria alta”, suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación superior, o bien a proporcionar destrezas pertinentes al empleo, o ambos. comienza después de 8 a 11 años de educación a partir del inicio del nivel CINE 1. La edad típica de ingreso de estos estudiantes fluctúa entre los 14 y 16 años. Los programas comprendidos en este nivel suelen tener una duración de doce o trece años a partir del inicio del nivel CINE 1 (es decir, cuando el estudiante tiene aproximadamente 18 años de edad), siendo 12 años la duración acumulada más común. Sin embargo, el egreso de la educación secundaria alta suele fluctuar entre 11 y 14 años a partir del inicio del nivel CINE 1 (es decir, entre las edades de 17 a 20 años).

al *racismo* y la *discriminación* y saberes involucrados a la *alteridad*, *diversidad* e *interculturalidad*.

Braun y Clarke (2006) definen al *análisis temático* como una estrategia metodológica para

identificar, analizar e informar temas y estructuras, que permite que se revelen tanto las experiencias, como los significados y realidades de los sujetos, así como la posibilidad de examinar los caminos en que los eventos, realidades, significados y experiencias son los efectos del discurso de una sociedad (p.81).

En este abordaje, nos limitaremos al análisis de la normativa (currículum prescripto) dejando de lado la implementación, ya que requeriría de un abordaje casuístico⁸. Sin embargo, este estudio entiende que la normativa porta potencialidades para traccionar cambios en las prácticas de las instituciones y en las/os/es actores que las habitan, por lo cual, pensar en normativa que desde la *perspectiva decolonial* ponga en cuestión la visibilización de saberes “otros”, presenta un panorama más alentador en relación a pensar una educación descolonizadora.

⁸ El abordaje sobre la implementación curricular y lo que ocurre en las aulas requiere de estudios de caso por la complejidad y variedad de mediaciones que existen entre lo que se prescribe desde una política educativa a través de los documentos y lo que ocurre en el salón de clases.

Afrodescendencia y educación

En este capítulo se recuperan aportes teóricos que permiten caracterizar la relación entre la *afrodescendencia* y la educación e inscribirla en una historia más amplia vinculada a los *estudios afrolatinoamericanos*; a la invisibilización de la población afrodescendiente y africana y las luchas de los movimientos sociales; a los *proyectos de blanqueamiento* y el *mito de la democracia* que caracterizó la relación entre esta población y la conformación de los estados nacionales y a los procesos de revisibilización y la promoción de políticas de identidad a nivel regional e internacional. A su vez, se abordarán aportes específicos para los casos de Brasil y Argentina.

Los *estudios afrolatinoamericanos* permiten complejizar la mirada sobre la *afrodescendencia* en la región y desde allí acercarnos al campo de la educación, en general, para luego explorar el campo curricular en particular. Se trata de un campo dinámico y en expansión que estudia la población de ascendencia africana en América latina y las sociedades en las que viven dichas poblaciones. En este marco, investigan sobre las culturas, estrategias y luchas de los negros en la región, a la vez que abordan el tema de la *raza* negra y la *raza*, en general, "como una categoría de la diferencia, como un motor de estratificación y desigualdad, y como una variable clave en los procesos de formación nacional" (De la Fuente y Reid Andrews, 2018, p. 11)

Diferentes estudios e investigaciones dan cuenta de la invisibilización de la población afrodescendiente desde distintas dimensiones en la historia y el presente de nuestras sociedades latinoamericanas.

En este marco, lo impensado de la revolución haitiana (Trouillot, 2011) y la imposibilidad de que en las historias nacionales se conmemore a un prócer no blanco (Ghidoli, 2016) dan cuenta de la *colonialidad del poder y del saber* que aún

atraviesa la construcción y transmisión del conocimiento. La revolución haitiana permanece en un lugar de subalternización, de *no-ser*, frente a otras revoluciones que impacta en su invisibilización o inferiorización en el marco de los procesos de legitimación de saberes, en el campo curricular. Bajo la misma *colonialidad* es abordada la figura del prócer tucumano Bernardo de Monteagudo con participación en la gesta emancipadora sudamericana de quien se omite la referencia a su posible *afrodescendencia*, ya que el el proyecto de una nación blanca europea iniciado por los sectores dominantes del siglo XIX tuvo impacto en la creación de un panteón nacional donde era impensable la presencia de próceres no blancos.

Esta invisibilización se inscribe en la historia en una relación entre los Estados y la *afrodescendencia* caracterizada por proyectos de *blanqueamiento* y la construcción del *mito de la democracia*.

Durante las luchas de independencia, los descendientes de africanos se volvieron actores cruciales, representados tanto entre los soldados como así también entre los oficiales militares de alto rango, sin embargo, en la posterior construcción de los Estados nación no se cumplieron los proyectos de equidad prometida. Se desarrollaron diferentes iniciativas de "blanqueamiento", a través del ofrecimiento de incentivos a inmigrantes europeos, y discursos nacionalistas que operaron como un obstáculo para el surgimiento de críticas a las políticas raciales y al desarrollo de una conciencia opositora. Frente al fracaso de estas políticas, algunos países de la región comenzaron a celebrar la mezcla de *razas* como base fundacional de sus naciones pero relegaban, a menudo, a la negritud y la indigeneidad a las esferas inferiores de la sociedad. Por otro lado, países como Uruguay, Argentina y Costa Rica continuaron concibiéndose como países blancos y, al igual que sus vecinos que habían adoptado la ideología del mestizaje, superaban la cuestión racial "a través de proyectos nacionalistas profundamente racializados y, podría decirse, racistas" (Paschel, 2018, p. 275).

A su vez, los *mitos de la democracia racial*, que describe la supuesta armonía que se vivía en América Latina y la diferenciaba de sociedades como Estados Unidos o África del sur caracterizadas como explícitamente racistas, operaban como una ideología de elite de control social, disfrazando las desigualdades e inhibiendo acciones concretas para combatirlas a partir de los movimientos raciales (Alberto y Hoffnung-Garskof, 2018).

A partir de los procesos de democratización que tuvieron lugar en la región desde los años ochenta, una ola de movimientos políticos, culturales y sociales racialmente definidos modificaron las ideas de los propios latinoamericanos sobre su región, su cultura y su historia. Estos movimientos, enfrentaron al discurso tradicional sobre nación y *raza* que presenta a América Latina como una región de igualdad y armonía racial y exigieron la sanción de leyes y políticas específicas. Los activistas exigieron también que en los censos nacionales se incluyeran categorías etnoraciales para contrarrestar la invisibilidad de estos grupos (De la Fuente y Reid Andrews, 2018).

Para dar cuenta de esta transformación, se destaca que mientras que entre 1900 y 2000 Cuba y Brasil fueron los únicos dos países de la región que sistemáticamente recabaron datos sobre los afrodescendientes, en la ronda censal del año 2010, la República Dominicana fue el único país latinoamericano que no incluyó el tema (Loveman, 2014, citado en Paschel, 2018).

La investigación social y cultural sobre los afrolatinoamericanos creció a paso lento desde la década de 1950 y con un marcado aceleramiento desde la década de 1990, debido a la rápida expansión de los movimientos sociales afrodescendientes y al impacto de la Conferencia Mundial de Durban en 2001 contra el *racismo*, entre otros. (Wade, 2017).

Lao-Montes (2013) señala tres momentos clave en la organización de los afrolatinoamericanos en la era de la globalización neoliberal. El primero, vinculado a la campaña contra la celebración en 1992 de los 500 años de la Conquista. El segundo comprende los cambios constitucionales ocurridos como en 1987 en Nicaragua y en 1991 en Colombia que comenzaron a declarar los Estados de la región como multiétnicos, interculturales y plurinacionales y por último, el momento relacionado con el proceso y la agenda de la Conferencia Mundial contra el Racismo la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Xonexas de Intolernacia en Durban, Sudáfrica, 2001.

En la declaración de esta conferencia, se destaca como esencial que todos los países de la región de las Américas y, todas las demás zonas de la diáspora africana reconozcan la existencia de su población de origen africano y las contribuciones culturales, económicas, políticas y científicas que ha hecho esa población, y que admitan la persistencia del *racismo*, la *discriminación racial*, la *xenofobia* y *las formas conexas de intolerancia* que la afectan de manera específica. A su vez, reconoce que, en muchos países, la desigualdad histórica en lo que respecta, entre otras cosas, al acceso a la educación, la atención de salud y la vivienda, ha sido una causa profunda de las disparidades socioeconómicas que la afectan.

En este marco, insta a los Estados a contrarrestar la minimización de la contribución de África a la historia y la civilización mundiales, desarrollando y aplicando un programa específico y amplio de investigación, educación y comunicación social a fin de difundir ampliamente una "visión equilibrada y objetiva de la fundamental y valiosa contribución de África a la humanidad" (Art. 118).

También señala la importancia y necesidad de enseñar los hechos y "la verdad de la historia" de la humanidad así como las causas, la naturaleza y las consecuencias del *racismo*, la *discriminación racial*, la *xenofobia* y *las formas conexas de intolerancia*, a fin de llegar a conocer de manera amplia y objetiva las

tragedias del pasado. (Art. 98). En este marco, insta a los Estados a que hagan lo necesario para que en los programas de estudios se incluya la "enseñanza cabal y exacta" de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes" (Art.10).

El contexto internacional actual da muestras de visibilización de las/os/es afrodescendientes como consecuencia de las diferentes luchas por la igualdad y contra el *racismo* que llevaron adelante en distintas partes del mundo los movimientos sociales.

Entre los avances de los últimos años se incluyen la proclamación en 2013 del Decenio Internacional de los Afrodescendientes, comprendido entre el 2015 y 2024, en cuyo Plan de Acción se menciona el compromiso de promover un mayor conocimiento y respeto de la diversidad de la herencia y la cultura de las personas afrodescendientes y de su contribución al desarrollo de las sociedades.

La Proclamación del Decenio de los Afrodescendientes está ligada a la agenda de Durban como así también, a la conformación del Foro Permanente Afro en la ONU. Durante esta conmemoración se realizaron dos conferencias, una en Cuba y otra en Venezuela, con interlocución de activistas, intelectuales y dirigentes gubernamentales donde se indagó sobre las formas de *racismo*, las políticas para combatirlo y la necesidad de promover la equidad racial como pilares de las políticas y los proyectos de descolonialidad y liberación (Lao-Montes, 2013).

Las propuestas políticas del decenio internacional afrodescendiente se inscriben en contextos de *afrofobia*, *odio racial* y altas brechas de desigualdad contra los afrodescendientes (Sanchez y Caicedo, 2018).

Cepal (2017) analiza la situación de las personas afrodescendientes en América Latina y las políticas de promoción de la igualdad racial en educación y cultura y señala que

la región ha ensayado varias políticas, por un lado, a través de la introducción de la educación intercultural y de la historia de África y de las personas afrodescendientes en los currículos nacionales, y, por otro lado, mediante programas de reserva de cupos y becas para personas afrodescendientes (p. 123).

Entre las experiencias destacadas se encuentra el caso de Colombia que en su legislación incluye la obligación de los municipios y departamentos de incluir en sus planes educativos propuestas de etnoeducación y definir criterios para la formación de docentes etnoeducadores y la creación de la cátedra de estudios afrocolombianos obligatoria para todos los establecimientos educativos desde el preescolar hasta la enseñanza media. También se menciona el caso de Uruguay que a partir de la Ley N°19122 de 2013 considera de interés general que los programas educativos y de formación docente incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales, así como sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva.

Luego de este escenario general sobre la presencia y ausencia afrodescendiente y africana en la región y los avances a nivel internacional, mencionaremos algunas investigaciones, estudios y avances vinculados a los casos específicos de Argentina y Brasil.

En el caso de Argentina, la invisibilización de la población afrodescendiente se inscribe en una determinada imagen ideal como un país cultural y racialmente homogéneo, blanco y europeo que se cristalizó en un sentido común que subyace a los presupuestos de los estudiosos condicionando su producción intelectual. Esta narrativa dominante de invisibilización genera la necesidad de remarcar la

continuidad de la presencia de afrodescendientes y la influencia de la cultura de origen africana en la cultura argentina - "no sólo como un aporte ocurrido una vez en el pasado, y ahora apenas detectable, sino como una presencia constante y además realimentada por nuevos afluentes que vienen desde distintos lugares del Atlántico Negro " (Frigerio, 2008, p. 119). En este marco, se explicitan distintas maneras en que los africanos esclavizados y sus descendientes afroargentinos crearon y mantuvieron identidades colectivas y formas de ayuda mutua y de movilización política y social, a lo largo de nuestra historia (Frigerio y Lamborghini, 2011).

El proceso de construcción de la invisibilización de la población afro en Argentina goza de vigencia en el país y se basa en que:

supuestamente, la población afroargentina habría desaparecido debido a ciertos sucesos, como la epidemia de fiebre amarilla de 1871, la participación en las guerras de la independencia o de la triple alianza de batallones de negros y mulatos como carne de cañón, el fin de la esclavitud o el mestizaje. Como ha señalado Andrews (1989), ninguna de estas razones es comprobable ni suficiente para declarar a los afroargentinos como inexistentes. Por el contrario, la famosa desaparición de esta población debe entenderse como un complejo proceso de erosión de una alteridad interna racializada al estado nacional argentino, conocido como invisibilización, que comenzó a acentuarse en los años de 1880 y que dio lugar a un sistema particular de categorizaciones y percepciones que caracterizarían a la blanquitud argentina (Geler, 2016-2010, 2007; Frigerio, 2006) en su también particular formación nacional de alteridad (Briones, 2005) (Geler et al., 2018, p. 29)

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

(...) En este espacio, el color de la piel no-blanco, los intentos de autorreconocimiento censurados, la negativa de los maestros y profesores de reconocer la existencia afroargentina, la falta de currícula escolar que la tematice apropiadamente y la carencia de sensibilidad de las autoridades y profesores para impedir o prevenir actos de racismo- como el acoso, la burla o el dejar de lado de los compañeros de estudio- provoca el sufrimiento de los niños y niñas

afrodescendientes, situaciones que perduran como vivencia /memoria durante toda la vida (Geler et.al, 2018, p. 36-37).

Geler et al. (2018) a partir del proyecto "Certificar nuestra existencia", destinado a conocer acerca de la vida de las mujeres afrodescendientes de la zona de La Matanza en Buenos Aires, da cuenta de la falta de reconocimiento social que sufre este colectivo y de diversas prácticas de negación de existencia que no permiten el reconocimiento como afro. En este marco, se señala principalmente a las escuelas, donde las/os/es docentes niegan la existencia afro en el presente y pasado cercano y hasta niegan la posibilidad de que entre sus estudiantes haya afros a pesar de reconocerse ellos mismos de esa manera.

La misma tendencia de crecimiento de los *estudios afrolatinoamericanos* que se enunció para la región, se repite para el caso de Argentina, donde, en los últimos años y, en especial, a partir de fines de los años 90, los estudios sobre la presencia de población de origen africano han experimentado un creciente auge, sin embargo, en algunos casos se llevó adelante desde una perspectiva de "celebración" de la diversidad.

El estudio de y con afroargentinos, y no sólo de afrodescendientes o incluso con la diáspora africana, se enmarcó en una época de celebración multicultural que marginó la historia de este colectivo al subsumirla a la música étnica, la espectacularización de la diversidad cultural, la industria de las catástrofes y la cooperación internacional, entre otros, todos ellos ámbitos en donde se publicitan rostros negros (Fernandez Bravo, 2014, p. 4).

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

En la segunda mitad de la década de 1990, los propios y supuestamente "Desaparecidos" afroargentinos comenzaron a esforzarse por lograr su revisibilización. A partir de 1996, distintos grupos de activistas políticos afrodescendientes, con grados variables de organización formal, pusieron en práctica iniciativas en

pos de subrayar la presencia de la población de ascendencia africana en el país y sus contribuciones a la cultura argentina, para lograr así su promoción social y la eliminación del racismo (Frigerio y Lamborghini, 2011, p. 26).

En este marco, el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 incluyó la pregunta sobre la afrodescendencia arrojando que 149.493 personas (0.4 por ciento de la población total) se autorreconocieron afrodescendientes, de este total, 137.503 son argentinos; 10.182 nacieron fuera de la Argentina, pero dentro del continente americano; 1.040 son africanos; 601, europeos y 167, asiáticos.

Argentina, en el 2013, el 8 de noviembre fue establecido por Ley N°26852 como el "Día de los /las afroargentinos/as y de la Cultura Afro" en memoria del fallecimiento de María Remedios del Valle, a quien el General Manuel Belgrano le confirió el grado de Capitana. Esta Ley, señala que debe incorporarse al calendario escolar esta fecha y se encomienda al Ministerio de Educación de la Nación acordar con las autoridades educativas de las distintas provincias la incorporación a los contenidos curriculares del sistema educativo la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura afro. También se encomienda a la Secretaría de Cultura el diseño de políticas públicas que visibilicen y apoyen a la cultura afro en sus distintas disciplinas.

En relación a María Remedios del Valle, Guzmán (2016) analiza la historiografía, la memoria y las representaciones en torno a esta mujer negra y concluye que su reconocimiento reinvidica también el papel desempeñado por todas/os/es las/los/es afrodescendientes dentro de la historia patriótica nacional argentina y que están vinculados a los procesos de invisibilización y revisibilización de los descendientes de africanos en la historia nacional.

A su vez, la Ley 24515, del 2003, da creación al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi), con el objeto de elaborar políticas

nacionales y medidas concretas para combatir la *discriminación*, la xenofobia y el racismo, impulsando y llevando a cabo acciones a tal fin.

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

Entre la normativa se encuentra también la Ley 23592 de 1988 que condena explícitamente la *discriminación* por motivos de *raza* y penaliza actos discriminatorios, incluyendo la *discriminación racial*, y demanda su reparación y explicita, entre los motivos de *discriminación*, la *raza*, religión, nacionalidad, ideología, opinión política o gremial, sexo, posición económica, condición social o caracteres físicos. Entre las acciones condenadas descriptas, se menciona la persecución u odio a una *raza*, religión o nacionalidad, o con el objeto de destruir en todo o en parte a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, la participación en organizaciones o en realización de propagandas basadas en ideas o teorías de superioridad de una *raza* o de un grupo de personas de determinada religión, origen étnico o color, que tengan por objeto la justificación o promoción de la *discriminación racial* o religiosa en cualquier forma.

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

Al momento de analizar la relación entre *afrodescendencia* y educación en el caso brasileño, el Movimiento Negro, a través de su movilización y lucha histórica, aparece como un actor fundamental, especialmente en la lucha por la educación para la diversidad étnico racial y las acciones afirmativas. La educación, es entendida por el Movimiento Negro como

un derecho paulatinamente conquistado por aquellos que luchan por la democracia, como una posibilidad de mayor ascenso social, como una apuesta en la producción de conocimientos que valoricen el diálogo entre los diferentes sujetos sociales y sus culturas y como un espacio de formación de ciudadanos que se posicionen en contra de toda y cualquier forma de discriminación (Gomes, 2012a, p. 735).

Gomes (2012a) analiza al Movimiento Negro y la educación desde la resignificación y politización de la *raza*. Entre las experiencias sociales que llevó adelante este movimiento menciona la prensa negra, el Frente Negro Brasileño y el Teatro Experimental⁹. A su vez, da cuenta de la participación del Movimiento Negro en los foros decisivos de la política educativa de los años 40 y 60. Sin embargo, luego de la instauración de la Dictadura Militar en 1964 y la promulgación de la Ley 5692/71 la cuestión racial perdió lugar en los principios que regían la educación nacional y su centralidad sólo fue retomada en la LDB (ley 9394/96) con la alteración de los artículos 26-Ay 79-B por la ley N° 10639/03 (citando a Dias, 2005).

En otras obras, Gomes (2012b) analiza las tensiones y los procesos de descolonización de los currículos brasileños y enfatiza la posibilidad de un cambio epistemológico y político en relación a la cuestión étnico-racial y en la teoría educativa a partir de la introducción obligatoria de la enseñanza de Historia de África y de sus culturas afrobrasileras. Señala que en la escuela, en el *currículum* y

⁹ La autora señala que estas acciones favorecen la educación a partir de la resignificación y politización de la raza, ya que reconstruyen identidades, provocan nuevas indagaciones, resignifican y politizan conceptos sobre el propio Movimiento Negro y sobre la realidad social, a la vez que alentaban su integración. La prensa negra, a través de diferentes periódicos y revistas, promovían la visibilización de la población negra y la informaban y politizaban. El Frente Negro Brasileño era una asociación política, informativa, recreativa y benéfica que promovía la educación y entretenimiento de sus miembros y creaba escuelas y cursos de alfabetización. El teatro experimental nació para enfrentar la discriminación racial, formar actores y dramaturgos negros y rescatar la herencia africana en su expresión brasileña.

en el salón de clases, conviven de manera tensa valores, ideologías, símbolos, interpretaciones, vivencias y preconcepciones y que, en este marco, la *discriminación racial* se presenta como factor de selectividad y el silencio es uno de los rituales pedagógicos a través del cual se expresa. En este marco, la normativa, abre caminos para la construcción de una educación anti-racista que conlleva una ruptura epistemológica y curricular al habilitar hablar sobre la cuestión afrobrasileña y africana.

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

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

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

Fernando Henrique Cardoso fue el primer presidente de Brasil que reconoció la existencia del *racismo* y la *desigualdad racial*. En un discurso del 2001 expresó

que la *democracia racial* no había sido ni era perfecta y apeló a trabajar por la igualdad y en contra de la *discriminación* y se comprometió a llevar adelante acciones afirmativas para atender las consecuencias de la esclavitud que aún perduraban en el país. Este hecho marcó un contraste con décadas anteriores que enfatizaban la mezcla de *razas*, la homogeneidad cultural y la ausencia de problemas raciales (Paschel, 2018).

En el 2003, a través del decreto N°4887/2003, se establece, "simbólicamente", el 20 de noviembre como el Día Nacional de la Conciencia Negra. Desde las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola se da cuenta de que esto se logra "después de años de lucha de los quilombolas por sus derechos, fue firmado por el entonces presidente de la República, Luiz Ignácio Lula da Silva" y que "presenta un nuevo carácter fundacional, dando énfasis a la cultura, a la memoria, a la historia y a la territorialidad, una innovación en el Brasil, esto es reconocimiento del derecho étnico" (p. 432).

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

Ya la constitución de Brasil de 1988, que había prohibido la *discriminación*, reconoció los derechos sobre sus tierras ancestrales a las comunidades formadas por los negros esclavos fugitivos, "a los remanentes de las comunidades de los *quilombos* que estén ocupando sus tierras es reconocida la propiedad definitiva, debiendo el Estado emitirles los títulos respectivos" (art. 68 de las disposiciones constitucionales transitorias)".

A su vez, en 2004 fue creado en el Ministerio de Educación, la secretaría de educación continuada, alfabetización y diversidad. En 2003 fue sancionada la ley

10639 alterando los artículos 26-A y 79-B de la LDB y tornando obligatoria la enseñanza de historia y cultura afro-brasileira y africana en las escuelas públicas y privadas de enseñanza fundamental y media. Esta ley fue nuevamente alterada por la incorporación de 11645/08 con la inclusión de la temática indígena.

En el Censo 2010 realizado en Brasil, se detectó que de los 191 millones de brasileros, 91 millones se identifican como blancos, 15 millones como negros, 82 millones como pardos, 2 millones como asiáticos ("amarelos") y 817 mil como indígenas. Según estas estadísticas, el 50,78 por ciento de los brasileros se identifican como negros o pardos. A su vez, un estudio realizado en 2008 sobre las características étnico raciales de la población arrojó que para el 63.7 por ciento el color o *raza* influencia en la vida y entre las situaciones en las que tiene mayor impacto aparece en primer lugar el trabajo, seguido por la relación con la policía, la convivencia social y la escuela, mencionada por el 59.3 por ciento de los entrevistados.¹⁰

Mientras que algunos sectores sociales aun ven con desconfianza la adopción de la *raza* como categoría de análisis para la comprensión de las relaciones étnico-raciales y de las formas de *racismo* que operan en nuestra sociedad y en los demás países latinoamericanos, el movimiento negro brasileiro, desde sus primeras organizaciones en el inicio del siglo XX explicita y comprueba la centralidad de la *raza* de diferentes formas y por medio de diversos abordajes. A su vez, resignificó y politizó la idea de *raza*, como potencia de emancipación y entendida como construcción social que marca, de forma estructural y estructurante a las sociedades latinoamericanas, en especial la brasileira (Gomes, 2012a).

¹⁰ "Pesquisa das Características Étnico-Raciais da População: um Estudo das Categorias de Classificação de Cor ou Raça" (PCERP) a partir de categorías de clasificación por color y raza realizado en Amazonas, Paraíba, Sao Paulo, Rio Grande do Sul, Mato grosso y Distrito Federal, 2008.
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14057-asi-ibge-divulga-resultados-de-estudo-sobre-cor-ou-raca>

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

La educación continúa siendo uno de los principales campos de lucha de los movimientos sociales en Brasil. La articulación entre la educación escolar y los procesos educativos que se dan fuera de la escuela, en los movimientos sociales, en los procesos políticos y en los grupos culturales se configuran, actualmente, más que antes, como bandera de lucha de los sectores considerados progresistas. Además,

cuanto más aumenta la conciencia de la población por sus derechos, la educación es tomada más en su especificidad como derecho social que debe garantizar en los procesos, políticas y prácticas educativas la vivencia de la igualdad y de la equidad y la justicia social a los diferentes grupos sociales y étnico-raciales (Gomes, 2011, p. 134).

Estos antecedentes dan cuenta de la vigencia que aún pervive vinculada a la negación de existencia de los afrodescendientes, de los procesos de invisibilización de este colectivo que permean la construcción de la historia nacional y sus héroes y de la necesidad de políticas públicas que promuevan la construcción desde la escuela de subjetividades que deconstruyan el *racismo estructural* y alienten la *diversidad*. El análisis de los diseños curriculares que orientan la enseñanza se inscribe en esa lucha.

Acercamiento al campo curricular desde el contexto regional.

Con el objetivo de caracterizar y enmarcar el período de análisis de la tesis (2006–2015), en el siguiente apartado se delinearé un acercamiento al *campo curricular* describiendo primeramente el contexto regional de América del Sur a partir de los procesos descolonizadores que se dieron a comienzo del siglo XXI, vinculados a opciones políticas alternativas al neoliberalismo, y sus continuidades conservadoras. Luego, se realiza un acercamiento al *campo curricular* señalando las diferencias entre los universos de análisis, los aspectos vinculados a *lo común* y *lo diverso* que caracteriza a cada uno de los casos y finalmente describiendo a los documentos que orientan lo curricular.

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

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

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

Argentina estableció la obligatoriedad del tramo final de la escuela secundaria en 2006 y en 2014 la extendió hasta la sala de 4 años del nivel inicial¹¹ y Brasil hizo lo propio en 2009 y en 2013, respectivamente.

En este contexto descrito, se destaca la necesidad de revisar los elementos de *colonialidad* que perviven en el *campo curricular*. La *colonialidad* atraviesa las sociedades latinoamericanas y es parte de las subjetividades de los sujetos sociales, por lo cual, es posible detectar su presencia en diferentes discursos que versan sobre la Educación y también se infiltran en la normativa del área. ¿En qué medida la normativa curricular vigente durante los años de análisis de esta tesis promueve o desalienta la *colonialidad* vinculada con la presencia y ausencia africana y afrodescendiente?

Tomando la noción de *curriculum* de Alba (1995), como síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta política a la que se arriba a través de negociaciones e imposiciones sociales, analizar los documentos del *campo curricular* implica también dar cuenta de estas tensiones, del contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de la *determinación curricular*.

¹¹ Ley 27.045 modifica la Ley 26.206 y establece la obligatoriedad del nivel inicial. En su articulado, establece la modificación del artículo 2 de la Ley de Educación Nacional estableciendo que "La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria. El Ministerio de Educación y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales"

Estas tensiones y luchas simbólicas y materiales dejan marcas y determinan a los documentos de análisis. En un contexto de desigualdad social, económica y cultural como es América Latina, este análisis adquiere dimensiones especiales vinculadas a la *relación entre el poder y el saber* y al *vínculo entre las culturas* y su posible diálogo en el *campo curricular*. Así, el análisis de estos documentos desde las subcategorías del *diálogo cultural* y la *relación entre saber y poder* permitirá identificar y analizar marcas de *colonialidad del poder y del saber* vinculadas a la presencia y ausencia afrodescendiente y africana entre los saberes y actores que cada sociedad legitima y/o invisibiliza.

Argentina y Brasil: un acercamiento al campo curricular

El contexto social amplio de la región de América del Sur, caracterizado por la emergencia de estrategias políticas alternativas al neoliberalismo de diferente intensidad, encuentra en el caso de Brasil y Argentina dos sociedades con similitudes vinculadas al contexto y a políticas destinadas a la ampliación de derechos, entre otras, y diferencias en relación al tamaño de ambos sistemas educativos y al lugar del movimiento negro en cada uno de los territorios.

En Argentina el sistema educativo nacional está conformado por los servicios educativos de gestión estatal y privada y de gestión cooperativa y de gestión social, estos últimos sin reglamentar. Las instituciones de gestión pública y privada se rigen por los mismos documentos curriculares que son diseñados por cada provincia teniendo en cuenta los parámetros nacionales del Ministerio de Educación Nacional. Estos sistemas educativos abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

Los organismos del área educativa de Argentina son el Ministerio de Educación de la Nación (nivel nacional), el Consejo Federal de Educación (nivel nacional / Federal) y los ministerios / secretarías / direcciones provinciales de

educación (nivel provincial / Jurisdiccional). A su vez, los municipios cuentan con sus propias secretarías de educación.

El Estado nacional es el que fija la política educativa y controla su cumplimiento, sin embargo, la Ley Educación Nacional establece que también son responsables de las acciones educativas las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad y la familia, "como agente natural y primario" (Art.6).

A su vez, establece que el Estado garantiza el financiamiento del sistema educativo y que el presupuesto consolidado del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires destinado exclusivamente a educación, no será inferior al seis por ciento (6%) del Producto Interno Bruto (PIB).

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades a través de la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. En relación con las universidades nacionales, es el Estado nacional el que las crea y financia.

Por su parte, en Brasil las instituciones educativas se clasifican administrativamente como públicas y privadas. Las instituciones privadas son de carácter privado, comunitario, cooperativo y filantrópico. Se cuenta, a su vez, con redes de enseñanza. La Constitución establece que la República Federativa del Brasil está formada por la Unión indisoluble de los estados, municipios y del distrito federal, a los cuales les corresponde legislar conjuntamente sobre la educación. El

sistema educativo está conformado por el sistema federal de educación, el sistema de los estados y del distrito federal, y el sistema municipal.

Los organismos de competencia en Brasil son el Ministerio de Educación (nivel nacional), el Consejo Nacional de Educación (nivel federal) y las Secretarías estatales y municipales del área.

Los estados organizan, mantienen y desarrollan los órganos e instituciones oficiales de sus sistemas de enseñanza; definen con los municipios las formas de colaboración en la oferta de la enseñanza de nivel primario; autorizan, reconocen, acreditan, supervisan y evalúan los cursos de las instituciones de educación superior y los establecimientos de su sistema educativo y aseguran la enseñanza de nivel primario y la enseñanza de nivel secundario.

El sistema municipal de enseñanza comprende las instituciones de la enseñanza de nivel primario, secundario y de nivel inicial financiadas por los municipios y las instituciones privadas de la educación inicial. Los municipios organizan, financian y desarrollan los órganos e instituciones oficiales de sus sistemas educativos; autorizan, acreditan y supervisan los establecimientos de su sistema educativo; ofrecen la educación en guarderías, preescolares y en la enseñanza de nivel primario. Actúa en otros niveles de enseñanza solamente cuando estén atendidas plenamente las necesidades de su área de competencia y con recursos por encima del mínimo que establece la Constitución.

Además de estar prevista la acción complementaria de la Unión y de los estados, el artículo 11 de la Ley de Directrices y bases de la educación nacional señala que los municipios pueden optar por integrarse en el sistema estatal de enseñanza o componer un sistema único.

En ambos países la educación básica y obligatoria comprende la educación inicial, la primaria y la enseñanza de nivel secundario. Mientras que en Brasil la primaria comprende 9 años (dos ciclos), y el secundario 3 años, en Argentina, el nivel secundario comprende 6 o 5 años, según la jurisdicción, y la primaria 6 o 7 años.

En Argentina, la Educación incluye las modalidades de educación técnico profesional, la educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria.

En Brasil, se encuentran, entre las modalidades la educación de jóvenes y adultos, educación especial, educación profesional y tecnológica, educación básica del campo, educación escolar indígena, educación escolar quilombola y educación a distancia.

Ambos sistemas educativos son incomparables desde su tamaño, ya que Brasil pertenece a los grandes sistemas educativos con gran matrícula, mientras que Argentina pertenece a los sistemas medios.

Brasil se destaca con 200 millones de habitantes, de los cuales la mitad es afrodescendiente y el 15 % vive en áreas rurales. Argentina, con 41 millones de habitantes, es el país con menor mezcla de población afro o indígena y se encuentra entre los países menos desiguales de la región, mientras que Brasil se encuentra en el otro extremo, con estructuras sociales más desiguales (Rivas, 2015).

Un primer acercamiento a la normativa curricular de ambos países permite ver un mayor grado de prescripción¹² desde el Estado argentino en relación a Brasil, donde históricamente existe un debate que pone en tensión el respeto a la *diversidad* y las iniciativas del Estado de establecer contenidos comunes a ser enseñados en las aulas. Esta tensión se revivió en el marco del proceso de consulta y aprobación de la base nacional común curricular, para implementar la Nueva Secundaria.

Las diferencias en relación al nivel de prescripción, sin embargo, no son sustantivas para los fines de la investigación ya que los objetivos que persigue están vinculados al “sentido” en el que se direcciona la normativa en vinculación con la *colonialidad* y las presencias y ausencias afrodescendientes y africanas.

En relación a la obligatoriedad del nivel secundario, ambos países concluyeron un proceso de extensión de la misma, en consonancia con lo que ocurre en la región. En este marco, Argentina en su ley 26.206 del 2006 extendió la obligatoriedad hasta la terminalidad del nivel secundario y Brasil, a través de la ley 11274 de 2006, estableció una educación primaria obligatoria de 9 años y, a través de la enmienda constitucional No 59 del 11 de noviembre de 2009, la duración de la educación obligatoria se incrementa de 9 a 14 años (de 4 a 17 años de edad), los estados y municipalidades debían completar el proceso de extensión progresiva de la obligatoriedad para 2016.

	Brasil	Argentina
Gestión	Públicas y Privadas (de carácter privado, comunitario, cooperativo y filantrópico). Redes de enseñanza.	Estatal, privada, cooperativa y social

¹² La prescripción refiere a la decisión política de una gestión de pautar lo que será enseñado en las aulas del sistema educativo. Habrá diferentes niveles de prescripción según el nivel de detalle con el cual se pauten lo que se enseñe.

	Sistema federal de educación, el sistema de los estados y del distrito federal, y el sistema municipal	
Instituciones	Ministerio de Educación (Nivel Nacional), el Consejo Nacional de Educación (Nivel Federal) y las Secretarías estatales (de los estados) y municipales del área.	Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación y Ministerios/ Secretarías o Direcciones provinciales. A su vez, los municipios cuentan con secretarías.
Niveles	Primaria (Fundamental): 9 años Secundario (Media): 3 años.	Primaria: 6 'o 7 años, según jurisdicción. Secundaria: 5 o 6 años según jurisdicción
Modalidades	Educación de jóvenes y adultos, educación especial, educación profesional y tecnológica, educación básica del campo, educación escolar indígena, educación escolar quilombola y educación a distancia	Educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, la educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria.

Obligatoriedad	Ley 11274 de 2006, estableció una educación primaria obligatoria de 9 años y, a través de la enmienda constitucional No 59 del 11 de noviembre de 2009, la duración de la educación obligatoria se incrementa de 9 a 14 años (de 4 a 17 años de edad).	Ley 26.206 del 2006 extendió la obligatoriedad hasta la terminalidad del nivel secundario.
----------------	--	--

Documentos curriculares

En el caso de Argentina, la normativa que tiene impacto curricular y/u orienta la enseñanza del nivel secundario, a nivel nacional, está comprendida por la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), los marcos de referencia para el nivel Secundario (MNR) y los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). A su vez, la Constitución Nacional de 1994, da marco a la subsiguiente normativa y la la ley Día Nacional de los Afroargentinos y la cultura afro 26.852 (2013) es relevante a los fines de esta investigación.

La ley 26.206 del 2006, extiende la obligatoriedad de la educación hacia la terminalidad del nivel secundario, incorpora las orientaciones para el ciclo superior del secundario y lo transforma en un nivel de seis años. A partir de esta modificación, se convoca a las jurisdicciones a participar de la discusión sobre un marco de referencia que establezca los parámetros sobre los cuales las provincias deberán crear sus propios diseños curriculares de nivel secundario. En este marco, cada jurisdicción debió dictar su nueva ley educativa, enmarcada en la nacional, y proceder al diseño de sus documentos curriculares. A partir de esta Ley, se termina

con el sistema polimodal instaurado por la reforma educativa de 1993 (Ley Federal de Educación N°24195) que establecía 9 años de primaria y 3 años de secundaria.

La ley establece también que el Ministerio Nacional en acuerdo con el Consejo Federal de Educación debe definir los NAP para todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. Son acuerdos que operan como marco de *lo común* que se diversifica según las características que asuma en la propuesta político-pedagógica que cada provincia construya desde sus diseños curriculares que son los que orientarán la enseñanza en las aulas de cada territorio.

Los NAP para los distintos niveles educativos se promulgaron entre 2005 y 2011 y suplantaron a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de 1995, después de largos procesos de negociación entre los gobiernos provinciales y el gobierno nacional.

A su vez, la formación específica de los Bachilleratos de secundaria, es regida por los Marcos Nacionales de Referencia (MNR) , consensuados con las provincias a través del Consejo Federal de Educación, que señalan los contenidos comunes para las orientaciones del ciclo orientado del nivel secundario que son arte, comunicación, ciencias naturales, economía y administración, educación física, lenguas, ciencias sociales, turismo, agrario, e informática. A estas orientaciones se sumaron en 2015 la de literatura, matemática y física y educación.

La Constitución Nacional (1994), por su parte, establece que cada provincia asegurará la administración de la educación primaria y el derecho de todos los habitantes a enseñar y aprender. Señala la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios argentinos y garantiza el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

La Ley Nacional 26.852 instituye el 8 de noviembre como “Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro” y encomienda al Ministerio de Educación y a las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones a acordar la incorporación de contenidos curriculares del sistema educativo, en sus distintos niveles y modalidades, la conmemoración de dicho día. A su vez, establece que la Secretaría de Cultura de la Nación diseñe políticas públicas que visibilicen y apoyen a la cultura afro en sus distintas disciplinas.

En el caso de Brasil, hay un menor nivel de prescripción en la normativa que orientan lo curricular como evidencia del mayor nivel de descentralización y de resistencia hacia la centralización y homogeneización a pesar de que el *campo curricular* está más extendido y sólido desde sus producciones que se evidencia en la oferta de posgrados sobre la temática y de publicaciones y revistas académicas destinadas de manera exclusiva a este campo.

Los documentos que orientan la enseñanza media en Brasil, a nivel nacional, son la Ley 9394 que establece las directrices y bases de la educación nacional (LDB) de 1996, los parámetros curriculares nacionales para nivel medio (PCN) del 2000 y las directrices curriculares nacionales para el nivel (DCN) (2012). También se incluye la ley 10639 (2003), el plan nacional de educación (PNE), aprobado el 26 de junio de 2014 y la base nacional común curricular, a pesar de encontrarse en etapa de aprobación en el período que aborda esta tesis. La Constitución Federativa de Brasil (1988) da marco a la normativa subsiguiente.

Hasta 1995, en Brasil, no contaban con un marco nacional de referencia con guías para la preparación de las propuestas curriculares. En 1996 se promulgó la ley de directrices y bases de la educación nacional (LDB) y entre 1997 y el 2000 los parámetros curriculares nacionales para todos los niveles. En 2010, finalmente, se definen las directrices curriculares nacionales generales para la educación básica.

A partir de 1990, fueron definidas las directrices curriculares nacionales para la enseñanza del nivel secundario que determinaron las bases filosóficas, pedagógicas y metodológicas para el desarrollo de los currícula en los diferentes sistemas educativos definiendo tres áreas de conocimiento: lenguajes, códigos y sus tecnologías; ciencias de la naturaleza; matemática y sus tecnologías y ciencias humanas y sus tecnologías. (Krawczyk, 2008)

La LDB define principios y objetivos curriculares generales para la Enseñanza Primaria y Secundaria sobre la duración (años, días lectivos y carga horaria mínima) y establece una base nacional común y una parte diversificada. Define, a su vez, que la Educación refiere a los diversos entes federativos que son la Unión, el Distrito Federal, los Estados y municipios, siendo cada uno responsable de organizar su sistema de enseñanza y la Unión de coordinar la política nacional de educación articulando los diferentes niveles y sistemas y ejerciendo la función normativa, redistributiva y suplementaria.

Por su parte, los parámetros curriculares no incluyen listas de contenidos prescritos a ser cubiertos obligatoriamente. Dentro del área Temas transversales, se establece el acercamiento a problemas sociales relacionados con lo étnico, educación en salud, el medio ambiente, pluralidad cultural, educación sexual, trabajo y consumo. Incluye objetivos educacionales y parámetros para las áreas de conocimiento (lengua portuguesa, matemática, ciencias naturales, historia, geografía, arte y educación física) y para los temas transversales. Los objetivos propuestos se expresan en términos de capacidades que deben ser desarrolladas por los estudiantes a lo largo de la escolaridad. Estas capacidades son de orden cognitivo, físico, afectivo, de relación interpersonal y de inserción social, ética y estética, teniendo en vista una formación amplia. Propone objetivos, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones para evaluar y orientaciones didácticas para cada área. Los contenidos son abordados en tres categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales. A su vez, se fundamenta la inclusión de cada área y

se inscribe la problemática específica a través de un relato histórico en el contexto educativo brasileño y su fundamentación epistemológica.

La ley 10639 instituye como obligatoria la enseñanza sobre historia y cultura afro-brasileña en todas las escuelas de enseñanza básica. Se incluye la historia de África y de los africanos, la lucha de los negros en Brasil, la cultura negra brasileña y la negritud en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución del pueblo negro en las áreas social, económica y política relacionada a la historia de Brasil. Se establece que se administrarán en todo el *currículum* pero, en especial, en las áreas de educación artística, literatura e historia brasileña. Esta ley establece también que el calendario escolar incluirá el día 20 de noviembre como “Día Nacional de la Conciencia Negra”.

Finalmente, las directrices curriculares nacionales “establecen la base nacional común, responsable de orientar la organización, articulación, o desarrollo y evaluación de las propuestas pedagógicas de todas las redes de enseñanza brasileñas”. Establecen bases comunes para la Educación básica (Inicial, Primaria y Secundaria) y las modalidades en que se pueden presentar. A su vez, establecen las directrices en relación a la educación de las relaciones étnico-Raciales y para la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña y africana, entre otras.

Las directrices curriculares para el nivel medio reúnen los principios, fundamentos y procedimientos, definidos por el Consejo Nacional de Educación, para orientar las políticas públicas educativas de la Unión, los Estados, el distrito federal y los municipios en la elaboración, planeamiento, implementación y acreditación de las propuestas curriculares de las escuelas públicas y privadas que ofrecen la enseñanza secundaria.

Las directrices para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña y africana están destinadas a todas las

instituciones, de todos los niveles, incluyendo la formación docente, y refieren a la inclusión de la educación de las relaciones étnico raciales como también de cuestiones y temáticas vinculadas al respeto a las, los y les afrodescendientes

Las directrices para la educación quilombola dan cuenta de las especificidades propias de la educación destinada a los quilombolas, desarrollada en unidades educacionales inscriptas en sus tierras y culturas y requiriendo una pedagogía propia respecto a la especificidad étnico-cultural de cada comunidad y la formación específica de sus docentes.

Tanto en los PNC como en las Directrices Curriculares Nacionales, la regulación es descentralizada: el Ministerio de Educación establece parámetros o directrices, pero el *curriculum* se concreta en el nivel estadual y municipal donde se definen jerarquías, estructura horaria y secuencia de los contenidos (Rivas, 2015).

Además de la normativa descrita se encuentra la base nacional común curricular (BNCC) que a pesar de no haber finalizado el proceso de aprobación en el período que abarca la tesis, se incluye en el análisis, porque da cuenta del proceso de construcción que se estaba gestando en relación a lo curricular y a las presencias afrodescendientes y africanas. Esta base define el “conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los alumnos deben desenvolver a lo largo de las etapas y modalidades de la educación básica de modo que tengan asegurados sus derechos de aprendizaje y desarrollo”. (BNCC, 2018, p. 7). Está integrada por diez competencias¹³ generales que representan los derechos de aprendizaje y desarrollo que promueve.

Asimismo, el plan nacional de educación que fue aprobado en junio de 2014 establece directrices, metas y estrategias para los siguientes diez años. Señala

¹³ En la BNCC (2018), competencia es definida como la movilización de conocimientos (conceptos y procedimientos), habilidades (prácticas, cognitivas y socioemocionales), actitudes y valores para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, el pleno ejercicio de la ciudadanía y del mundo del trabajo (p.8) .

metas vinculadas con garantizar el derecho a la educación básica con calidad, la universalización de la enseñanza obligatoria y la ampliación de las oportunidades educativas. También, refiere a la reducción de las desigualdades y la valorización de la diversidad y de los profesionales de la educación. El Plan prevé el pacto entre la Unión, los Estados, distrito federal y los municipios para la implementación de los derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo que configurará la base nacional común curricular de los distintos niveles.

A su vez, existen temas especiales que son incluidos en el *currículum* y derivan de un ordenamiento legal que impacta en las orientaciones curriculares emanadas de la LDB o que agregan responsabilidades a los sistemas de enseñanza en relación a estas temáticas¹⁴.

Finalmente, la Constitución Nacional de 1988, a través de sus enmiendas, establece la educación básica obligatoria y gratuita desde los 4 a los 17 años, el sistema federal de enseñanza y la colaboración entre la Unión, los Estados y el Distrito Federal para la organización de los diferentes sistemas de enseñanza y las fuentes de financiamiento. A su vez, señala el reconocimiento de los derechos originarios sobre las tierras de las comunidades indígenas y la enseñanza de la historia de Brasil teniendo en cuenta las contribuciones de las diferentes etnias para la formación del pueblo brasilero.

En el caso de Brasil, se cuenta con más normativa que orienta lo curricular y normativa específica vinculada a las presencias afrodescendientes y africanas, como las directrices curriculares nacionales vinculadas a las relaciones étnico-raciales y la

¹⁴ Entre ellos podemos destacar: La ley Nº 9.475/1997, que alteró el artículo 33 de la LDB previendo la obligatoriedad del respeto a la diversidad cultural y religiosa de Brasil; la Ley 11.645/2008, que alteró el artículo 26-a de la LDB, para incluir en el currículum la obligatoriedad de historia y cultura afro-brasilera e indígena”, la Ley nº 9.795/99, que dispone sobre la Educación ambiental e instituye la Política Nacional de Educación Ambiental; la Ley nº 10.741/2003, que dispone sobre el Estatuto de los Adultos Mayores; el Decreto nº 6.949/2009, que promulga la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Decreto nº 7.397/2010, que instituye la Estrategia Nacional de Educación Financiera.

educación quilombola. En el caso argentino, sólo la Ley N° 26.852 refiere específicamente a esta temática.

A pesar de contar con mayor cantidad de documentos normativos, en el caso de Brasil, los documentos curriculares históricamente presentan un carácter de sugerencia, mientras que en los documentos de Argentina, se destaca el carácter prescriptivo de los mismos. Sin embargo, a partir de la base nacional común curricular, en Brasil, se avanzó hacia un mayor nivel de prescriptibilidad de los contenidos a ser enseñados. Esto no sin haber generado resistencias, como serán descriptas en el capítulo siguiente.

Análisis de la síntesis cultural

El análisis temático permitió a través de la lectura de la normativa y su reflexión, la construcción de categorías que permiten vincular el universo de abordaje con la perspectiva teórica descrita en apartados anteriores. En este marco, la macro categoría *síntesis cultural* y sus sub-categorías *diálogo cultural* y *relación entre saber y poder* nos permitió redescubrir significaciones que vinculen la normativa de ambos países desde una *perspectiva decolonial* y el desarrollo de relaciones conceptuales significativas para el abordaje de las presencias o ausencias afrodescendientes y africanas.

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

Para analizar la *relación entre saber y poder*, se identificaron saberes vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente a África y la cultura afro; saberes vinculados al *racismo* y la *discriminación* y saberes vinculados a la *alteridad*, *diversidad* y la *interculturalidad*.

Lo común y lo diverso

En los documentos curriculares de análisis de ambos países se pueden identificar diversas menciones donde se contempla la construcción de *lo común*, en diálogo con las diversidades y características locales de cada territorio/comunidad. Sin embargo, se pueden identificar diferentes perspectivas vinculadas a los distintos niveles de prescriptibilidad que los documentos portan y los sentidos vinculados al "currículum nacional" o "base nacional común curricular" que interpelan frente a una posible tendencia a "homogeneizar" o a la "privatización" del *currículum*.

Al momento de escribir esta tesis, en Brasil ya estaban lanzando la Nueva Secundaria que implica un nuevo *currículum* orientado por la base nacional común curricular (BNCC) que es común y obligatoria a todas las escuelas. Esta BNCC, finalmente homologada en 2018 para todos los niveles, es un documento de carácter normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo de todas las etapas y modalidades de la educación básica en escuelas tanto públicas como privadas.

Las particularidades que muestran los escenarios nacionales permiten ver cómo el significante “base común nacional”, o “currículum nacional” no son significantes unívocos, sino que abrazan las tensiones de cada sociedad en que se inscriben.

En relación a las discusiones en Brasil, se alzaron varias voces contra esta iniciativa durante el proceso de debate:

(...) necesitamos de una BNC? En el presente, su necesidad efectiva viene siendo cuestionada por la mayoría de los que estudian currículum, en Brasil, por algunas razones que tienen que ver: con el momento internacional de surgimiento del modelo de "currículum nacional" y la idea de que podría ser importado sin consideración de los contextos en que se inscriben, con la idea de "escuela", creación del capitalismo en sus primordios, en la Modernidad, como precisando de una enseñanza igual para todos - "el leer, escribir y contar", de Comenio (1984): la entrada en las escuelas, en buena parte de los países del mundo, sea para la descolonización, sea por las luchas de aquellas que eran llamadas de "minorías" en aquel entonces, de los diferentes que habían estado fuera de ellas hasta entonces - esto trajo indagaciones que gobiernos no supieron responder, ni consiguieron preparar a los docentes para actuar en este nuevo "ambiente" (Alves, 2003) (Alves, 2014, p. 1468)¹⁵.

Las voces que desacuerdan con la existencia de una base común nacional hacen hincapié en la importancia del trabajo docente con cada comunidad, en lo particular y singular de cada espacio áulico, en el *currículum* como proceso y no

¹⁵ Traducción del portugués al español a cargo de la autora de la tesis.

como “objeto”, y en la imposibilidad de que estas particularidades sean contempladas en un *currículum* común teniendo en cuenta la *diversidad* que alberga la sociedad brasilera.

(...) El proceso que estamos viviendo - pensar el *currículum*, con todos los que actúan en la Educación - exige procesos intensos de negociaciones entre las tantas fuerzas sociales existentes - locales, regionales, nacionales - y no hallar que una BNCC puede ser tratada como un objeto (Alves, 2014, p. 1477)¹⁶.

En línea con el contexto social amplio en el que se desarrolla el *currículum* y con el proceso de *sobredeterminación curricular* “donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses” (De Alba, 1995, 81), se alzan voces que señalan la presencia fuerte del sector privado, del Mercado, insistiendo para lograr la base nacional común curricular:

En un momento difícil, en el cual modelos internacionales tienden a tener espacio privilegiado en la Educación brasilera, llevando tentativas de creciente incorporación de fuerzas privadas en el campo, fue votado por el Congreso y homologado por el Presidente de la República el Plan Nacional de la Educación (PNE) en 2014 (Alves , 2014, p.1464).

En este marco, la autora señala que el PNE sólo menciona a la base nacional común curricular, siendo de mayor relevancia otros artículos vinculados, por ejemplo, al aumento del presupuesto destinado al área, sin embargo, fuerzas privatistas “presionan” para que sea lo que destaca de todo el Plan.

A su vez, en esta tensión de discursos divergentes alrededor de lo curricular, en el marco de las discusiones sobre la base nacional común curricular en Brasil, Sussekind (2014) destaca la ingenuidad de algunos discursos que asignaban a la BNCC la posibilidad de promover la igualdad social “reiterando esta idea del

¹⁶ Traducción del portugués al español a cargo de la autora de la tesis

currículum como documento, arma, como texto sacralizado y potenciándolo como instrumento de control y homogeneización de los conocimientos escolares (y de los necesarios para capacitación de los profesionales del área)" (p. 1518)¹⁷.

(...) Aunque, unos decidan creer en el poder del conocimiento y en el currículum como arma, otros eligen luchar cotidianamente contra las líneas abismales por la desinvisibilización de las redes de conocimientos y subjetividades que nos enredan valorizando unos y otros como comunes diferentes (Sussekind, 2014, p. 1526).

Así, la autora señala el trabajo de aquellos que desde las diferencias y el trabajo situacional construyen el *currículum* diariamente.

Vale mencionar que, a pesar de este debate, toda la normativa vinculada a lo curricular, inclusive la BNCC, hace referencia a la importancia de una base nacional común, a la vez que repasa en la necesidad de que se contemplen las diversidades regionales, estatales y locales, desde una perspectiva de contextualización curricular.

Así, en la Constitución de Brasil se señala la necesidad de que sean fijados contenidos mínimos para la enseñanza asegurando la formación básica común y el respeto a los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales. La LDB señala también la relación entre lo que es básico y común y lo que es diverso en materia curricular destacando que las competencias y directrices son comunes mientras que los currículos son diversos. Las directrices curriculares avanzaron en esta concepción de contextualización curricular como la inclusión y valorización de las diferencias y la atención a la pluralidad y *diversidad* cultural rescatando y respetando las diversas manifestaciones de cada comunidad. El plano nacional de educación también destaca la importancia de respetar las diversidades regionales, estatales y locales vinculadas a lo curricular.

¹⁷ Traducción del portugués al español a cargo de la autora de la tesis.

Dentro de las directrices curriculares, a su vez, tiene lugar lo común y lo diverso. Se presentan, en este marco, las modalidades entre las que se encuentran la educación escolar indígena y la educación escolar quilombola. A su vez, establece las directrices en relación a la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de historia y cultura afro-brasilera y africana, entre otras.

A diferencia del caso brasileño, en Argentina la prescriptibilidad de contenidos comunes generales no es tema de discusión actual, por cuanto, estas discusiones fueron desarrolladas en los '90 en ocasión de elaborarse los contenidos básicos comunes (CBC) según lo indicaba la Ley de Educación Federal N°24.195¹⁸. En relación a lo común y lo diverso, los diferentes documentos curriculares analizados dan cuenta del respeto por las diversidades y las características locales de implementación.

La Constitución Nacional (1994), como se mencionó más arriba, señala la preexistencia étnica y cultural de los pueblos originarios argentinos y garantiza el derecho a una educación bilingüe e intercultural. Establece, a su vez, entre las atribuciones del Congreso el sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin *discriminación* alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales.

La Ley de Educación Nacional 26206 señala que el Estado nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar la unidad

¹⁸ La Ley N° 24.195 en su Art. 53 prescribía el "establecer en acuerdo con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los objetivos y contenidos básicos comunes de los currículos de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza -que faciliten la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/as- dejando abierto un espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares"

nacional pero respetando las particularidades provinciales y locales y tiene como fin el respeto de la *diversidad cultural*. A su vez, establece que se debe asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. La ley a su vez tiene un apartado sobre la *educación intercultural bilingüe*.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios, a su vez, hacen mención a la necesidad de desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema y definir que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial. Desde esta perspectiva se aclara el respeto por la *diversidad* de los diseños curriculares de cada provincia atendiendo a las particularidades históricas, culturales, geográficas, de tradiciones locales y regionales.

Los marcos nacionales de referencia contemplan la relación entre lo común y lo diverso al señalar el desafío de ofrecer a todos los estudiantes la posibilidad de alcanzar una formación acorde a las finalidades del nivel con equidad y calidad. A su vez, se caracteriza la propuesta del ciclo orientado por aportar el carácter diversificado de las diferentes orientaciones y modalidades, mientras brinda continuidad a los aprendizajes considerados básicos, fundamentales y comunes a todas las ofertas.

Además de la normativa nacional mencionada, desde una perspectiva que reconoce la *diversidad*, se encuentra la ley nacional 26.852 promulgada en el 2013 que instituye el 8 de noviembre como "Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro". Esta normativa encomienda al Ministerio de Educación y a las autoridades educativas de las distintas jurisdicciones a acordar la incorporación de contenidos curriculares del sistema educativo, en sus distintos niveles y modalidades, la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura afro. A su

vez, la ley encomienda a la Secretaría de Cultura de la Nación políticas públicas que visibilicen y apoyen a la cultura afro en sus distintas disciplinas.

Una primera aproximación a los documentos, nos permite identificar la contemplación de estas diferentes dimensiones vinculadas a *lo común* y *lo diverso*, sea tanto a partir de la construcción de orientaciones específicas frente a las diversidades como, así también, dando cuenta de un común que se actualiza en cada contexto.

En relación a las presencias afrodescendientes y africanas, se identifica mayor visibilización en el caso de Brasil donde además de contar con documentos curriculares orientados específicamente a los *quilombos*, se identifican distintas referencias en el resto de los documentos, que dan cuenta de mayor alcance de esa *diversidad* en relación con al temática de la tesis.

Diálogo entre culturas

Al analizar el *diálogo entre culturas*, es importante aclarar que el carácter intercultural de cierta normativa no implica una *perspectiva decolonial*, ya que puede existir diálogo entre culturas coloniales. Lo que nos ayudará a percibir el carácter colonial/decolonial de ese diálogo será analizar las relaciones de poder que lo determinan dando cuenta de la existencia de copresencia y relaciones horizontales o jerárquicas y de dominación.

En esta investigación, el *diálogo intercultural* que se analizará, específicamente, es aquel que se establece en relación a las presencias y ausencias afrodescendientes y africanas.

En el caso argentino, en la Constitución Nacional (1994) se menciona como atribución del Congreso el reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos

indígenas argentinos, garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural sin hacer mención a las comunidades afrodescendientes.

A su vez, la Ley de Educación 26.206 (2006) señala entre los fines y objetivos de la educación el fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la *diversidad cultural* y a las particularidades locales. También se establece que formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones el conocimiento de la *diversidad cultural* de los pueblos indígenas y sus derechos. Dedicó, en este marco, un capítulo especial, a la *educación intercultural bilingüe* entendida como una modalidad del sistema educativo de todos los niveles obligatorios (Inicial, Primaria y Secundaria).

A su vez, se establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la *diversidad cultural* como atributo positivo de nuestra sociedad.

Ni la Constitución Nacional, ni la Ley de Educación Nacional hacen referencia a África o a las/os/es afrodescendientes en ningún espacio de la normativa, aunque sí se menciona a la cultura y comunidades originarias y se prevé una modalidad específica para esta población.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios hacen diversas menciones a los pueblos originarios, afrodescendientes y otros colectivos desde una perspectiva de derechos que recupera la historicidad de estas comunidades, como así también, su presente. En particular, en relación a la presencia afrodescendiente, se menciona el reconocimiento de las matrices histórico-culturales que atraviesan la *diversidad*

artística de Argentina y la región, donde se menciona a los pueblos originarios y a los afrodescendientes y la consideración de la nación argentina a partir de su conformación desde múltiples identidades que incluye a los pueblos indígenas, criollos, afrodescendientes, migrantes, entre otros.

Los marcos nacionales de referencia hacen algunas menciones a las comunidades afrodescendientes y originarias y se presenta a la región latinoamericana como lugar de enunciación, destacando los rasgos culturales latinoamericanos y el énfasis en el carácter popular, desde donde se ponen en relación los diversos contenidos. A su vez, tienen lugar diversas menciones vinculadas a la interacción/vínculo entre culturas y el reconocimiento de la heterogeneidad y *diversidad* que presenta nuestro país en términos de patrimonio natural y cultural.

Por otra parte, la Ley Nacional 26.852 promulgada en el 2013 que instituye el 8 de noviembre como “Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro”, es una normativa que promueve el diálogo intercultural ya que apunta hacia la incorporación de contenidos específicos para todos los niveles y modalidades.

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

Estas normativas específicas promueven la *interculturalidad* porque ponen a disposición conocimientos específicos de estas diversidades de contextos, como así también, de sus culturas, prácticas y cosmovisiones promoviendo el *diálogo cultural*.

En el año 1988 se incluyeron en la Constitución brasilera los artículos 215 y 242 sobre el reconocimiento de la pluralidad étnica de la sociedad brasilera y la garantía de la enseñanza de las contribuciones de las diferentes etnias en la formación del pueblo brasilero. Este reconocimiento responde a una antigua reivindicación de los movimientos negros que señalaban la importancia de incluir la historia de los negros en los curricula escolares así como el reconocimiento del carácter pluriétnico de la nación brasilera (Fernandes de Oliveira y Ferrao Candau, 2010).

Asimismo, en 2008 se impone como obligatorio en la enseñanza de nivel primario y secundario el estudio de la historia y cultura afro-brasilera e indígena (Ley N° 11645). Esta ley complementa la Ley 10.639, de 2003 que volvía obligatoria la enseñanza sobre la historia y cultura afro-brasilera. Este contenido incluye diversos aspectos de la historia y de la cultura como el estudio de la historia de África y de los africanos, la lucha de los negros y de los pueblos indígenas en el Brasil, la cultura negra e indígena brasileña y *lo negro* y *lo indio* en la formación de la sociedad nacional, rescatando sus contribuciones en las áreas social, económica y política pertenecientes a la historia de Brasil. Al igual que la Ley 10.639 se sugiere la incorporación de estos contenidos especialmente desde las áreas de educación artística y de literatura e historia brasilera.

La inclusión en la enseñanza primaria y secundaria de la historia de África es una antigua reivindicación principalmente del movimiento negro, en el marco de la discusión en tanto la necesidad de una participación efectiva de la población negra en los diferentes ámbitos - económico, político, educacional, etc.- con vistas, en última instancia, a la superación del racismo en la sociedad brasilera. Esa movilización se fortaleció en la lucha de diferentes segmentos sociales en la Asamblea Nacional Constituyente y, después de varios años de negociación, finalmente, fue aprobada, en 2003, en el gobierno de Lula, la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y

Cultura afro-brasilera. En el 2008 se incluyó en el curriculum la disciplina Historia y cultura indígena, aunque sin aún un análisis profundo del abordaje histórico, de los saberes y métodos de interpretación posibles y sin profesores formados para ello (Krawycx, 2008, p. 22).

Más allá de lo señalado por Krawycx en relación a la falta de formación docente para el abordaje de estas temáticas, lo destacable de esta normativa es que prescribe para todos la enseñanza de contenidos vinculados con la educación indígena y quilombola, y no sólo para aquellos que forman parte de una modalidad específica.

La ley 9394/96 de las directrices y bases de la educación nacional (LDB) establece que se asegurará a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y propios métodos de aprendizaje. Además, se desarrollarán programas integrados de enseñanza e investigación para la oferta de *educación escolar bilingüe e intercultural* a los pueblos indígenas con el objetivo de proporcionar a las comunidades y pueblos indígenas la recuperación de sus memorias históricas, la reafirmación de sus identidades étnicas, la valorización de sus lenguas y ciencias, el acceso a las informaciones y conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y demás sociedades indígenas y no indígenas. A su vez, establece que el calendario escolar incluirá el día 20 de noviembre como “Día Nacional de la Conciencia Negra” (Ley N°10.639 de 2003).

Estas directrices también aseguran el derecho a la igualdad de condiciones de vida y de ciudadanía, así como la garantía de igual derecho a las historias y culturas que componen la nación brasilera como así también el derecho al acceso a las diferentes fuentes de la cultura nacional a todos los brasileros. Se destaca, en esta normativa, la necesidad que oriente la formulación de proyectos que valoricen la historia y cultura de los afro-brasileros y de los africanos, así como el compromiso

con una educación de las relaciones étnico-raciales positivas a las que tales contenidos deben conducir.

Las directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de historia y cultura afro-brasilera y africana se inscriben en la demanda de la población afrodescendiente dentro de las políticas de acciones afirmativas y de políticas de reparación y reconocimiento y valorización de su historia, cultura e identidad y busca combatir el racismo y las discriminaciones que alcanzan particularmente a los negros. Esta perspectiva propone la divulgación y producción de conocimientos, la formación de actitudes, posturas y valores que eduquen a ciudadanos orgullosos de su pertenencia étnico-racial - descendientes de africanos, pueblos indígenas, descendientes de europeos, de asiáticos - para alcanzar la construcción de una nación democrática en la que todos, igualmente, tengan sus derechos garantizados y sus identidades valorizadas (p. 498)

En esta normativa se explicita su inscripción dentro de políticas que tienen como meta el derecho de los negros de reconocerse en la cultura nacional, expresar sus visiones de mundo propias y manifestar con autonomía individual y colectiva sus pensamientos. Establecen la articulación también con el derecho de asistir a escuelas devidamente instaladas y equipadas y orientadas por profesores calificados para la enseñanza en las diferentes áreas de conocimiento y con formación para lidiar con las tensas relaciones producidas por el *racismo* y la *discriminación*, sensibles y capaces de conducir la reeducación de las relaciones entre diferentes grupos étnico-raciales (entre descendientes de africanos, de europeos, de asiáticos y de pueblos indígenas).

Según el documento, el reconocimiento implica la valorización de la *diversidad* de aquello que distingue a los negros de otros grupos que componen a la población brasilera y requiere que se conozca su historia buscando específicamente deconstruir el *mito de la democracia racial* en la sociedad brasilera.

El reconocimiento, señalan las directrices, también implica la adopción de políticas educativas y de estrategias pedagógicas de valorización de la diversidad,

exige que se cuestionen relaciones étnico-raciales basadas en preconceptos que descalifican a los negros y destacan estereotipos depreciativos, palabras y actitudes que, velada o explícitamente violentas, expresan sentimientos de superioridad en relación a los negros, propios de una sociedad jerárquica y desigual.

Se menciona la necesidad de reconocer y también valorar, divulgar y respetar los procesos históricos de resistencia negra desencadenados por los africanos esclavizados en Brasil y por sus descendientes en la contemporaneidad, desde las formas individuales hasta las colectivas.

Reconocer exige la valorización y el respeto a las personas negras, a su descendencia africana, su cultura e historia. Significa buscar, comprender sus valores y luchas, ser sensibles al sufrimiento causado por tantas formas de descalificación: apodosos depreciativos, cargadas, chistes de mal gusto sugiriendo incapacidad, ridiculización de sus rasgos físicos, la textura de sus cabellos, despreciando las religiones de raíz africana. Implica crear condiciones para que los estudiantes negros no sean rechazados en virtud del color de su piel, menospreciados en virtud de que sus antepasados han sido explotados como esclavos, no sean acobardados para continuar sus estudios, de estudiar cuestiones que muestran respeto a la comunidad negra (p.499).

Las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola está destinada a la atención de las poblaciones quilombolas rurales y urbanas en sus más variadas formas de producción cultural, social, política y económica y procura garantizar a los estudiantes el derecho de apropiarse de los conocimientos tradicionales y de sus formas de producción para contribuir a su reconocimiento, valoración y continuidad.

La base nacional común curricular contempla en los derechos de aprendizaje y desarrollo que la base común sea complementada con una parte diversificada que responda a las particularidades locales. A su vez, en diferentes instancias son mencionadas la educación de comunidades de campo, indígenas y las quilombolas.

El plan nacional de educación en las distintas metas y sus estrategias para alcanzarlas, contempla la diversidad del territorio brasilero, los territorios étnico-educativos, las diversas identidades y especificidades socioculturales y lingüísticas de cada comunidad y la consulta previa e informada de esas comunidades. Se menciona, la necesidad de contemplar, en cada una de las estrategias a la enseñanza vinculada a las comunidades del campo, las comunidades quilombolas y las comunidades indígenas.

Al analizar el *diálogo entre culturas* en los documentos de ambos países, podemos identificar diferentes niveles de presencias y ausencias africanas y afrodescendientes. Mientras que en la normativa argentina, hay documentos en los que no se mencionan a estas poblaciones ni su cultura ni su historia, hay otras donde sí aparece y normativa específica que promueve la incorporación de contenidos específicos para todos los niveles y modalidades. Podemos ver que en el caso argentino las presencias son diversas según los documentos, en los últimos años hay una tendencia a que aparezca como una temática que estaría instalándose para promover un *diálogo intercultural* de saberes y copresencia pero analizando en su conjunto los documentos, las presencias son aisladas y fragmentarias en relación a lo que se presenta como la historia y cultura dominante, estableciendo una relación colonial frente a los saberes históricamente legitimados. La historia y cultura indígena cuenta, en el caso de la normativa argentina, con mayor presencia, sin embargo, también aparece de manera marginal entre los saberes y conocimientos presentados. A su vez, en la mayoría de los documentos se presenta a la cultura latinoamericana como lugar de enunciación y referencia.

En el caso de la normativa de Brasil, donde es una presencia general y además de contar con normativa específica vinculada a la educación quilombola, se cuenta con normativa vinculada a la educación indígena, a la educación campesina y con orientaciones específicas para la enseñanza de relaciones étnico-raciales y de la historia y cultura afro-brasilera e indígena, se puede identificar mayor compromiso desde el *campo curricular*, a partir de la lucha del movimiento negro, para construir

relaciones interculturales y descolonizadoras en las aulas y denunciar las relaciones desiguales y jerárquicas entre los saberes y conocimientos. A su vez, se hacen diversas menciones a partir del reconocimiento de las diversas culturas que componen la nación brasilera entre las que mencionan la africana, indígena, europea y asiática.

Vínculo entre saber y poder:

Además del *diálogo entre culturas* que permitió identificar la presencia o ausencia de la cultura e historia afrodescendiente y africana, se puede reflexionar sobre el *vínculo entre el saber y poder* desde una *perspectiva decolonial*, analizando los contenidos que se visibilizan en la normativa curricular y desde qué mirada se los aborda.

El análisis sobre los contenidos que se prescriben para ser enseñados en las aulas de las escuelas secundarias de Brasil y Argentina nos permite reflexionar sobre el vínculo saber-poder y de qué manera aquel diálogo que se prescribe en la normativa entre diferentes culturas se refleja en una valorización de sus saberes y conocimientos.

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

La normativa brasilera (DCN, 2012) describe a la base nacional común curricular como los conocimientos, saberes y valores producidos culturalmente, expresados en las políticas públicas y que son generados en las instituciones productoras de conocimiento científico y tecnológico, en el mundo del trabajo, en el desarrollo de los lenguajes, en las actividades deportivas y corporales, en la

producción artística, en las formas diversas y el ejercicio de la ciudadanía y en los movimientos sociales.

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

La categoría *sociología de las ausencias* de Santos nos permite analizar y problematizar las presencias y ausencias en la normativa curricular teniendo en cuenta la *colonialidad del poder y del saber*. Así, encontraremos que hay actores y sucesos que logran ser considerados como saberes legítimos para ser enseñados en las aulas mientras que otros son invisibilizados y construidos como no existentes.

En este marco, identificaremos en la normativa de análisis saberes vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente a África y la cultura afro; saberes vinculados al *racismo* y la *discriminación* y saberes vinculados a la *alteridad*, *la diversidad* y *la interculturalidad*.

Saberes vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente a África y la cultura afro

En este apartado, desde de la *sociología de las ausencias* y de *las emergencias*, identificaremos presencias y ausencias en relación a la mención a diversas sociedades, pueblos y comunidades, con especial atención a las comunidades africanas y afrodescendientes y su cultura, siguiendo el tema de la tesis.

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

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

En el Plan de Educación Nacional se señala que los Estados, distrito federal y municipios deberán elaborar sus correspondientes planes de educación en los cuales se deben considerar las necesidades específicas de las poblaciones del campo y de las comunidades indígenas y quilombolas, asegurando la equidad educativa y la *diversidad cultural*.

En este marco, las diferentes metas y estrategias contemplan esta *diversidad* especificando las particularidades frente a cada uno de los desafíos y garantizando la consulta previa e informada. Algunos ejemplos¹⁹ :

¹⁹ Otros ejemplos son: "Se prevé el fomento y atención a las poblaciones del campo y de las comunidades indígenas y quilombolas en la educación infantil en las respectivas comunidades, por medio del redimensionamiento de la distribución territorial de la oferta, limitando la nucleación de las escuelas y el deslocamiento de niños, de manera de atender a las especificidades de esas comunidades, garantizando consulta previa e informada" (meta 1). "Apoyar la alfabetización de las niñas y niños del campo, indígenas y quilombolas y de poblaciones itinerantes con la producción de materiales didácticos específicos y desarrollar instrumentos de acompañamiento que consideren el uso de la lengua materna para las comunidades indígenas y a la identidad cultural de las comunidades quilombolas" (Meta 5). A su vez, en la meta 12 vinculada a elevar la

Desarrollo de tecnologías pedagógicas que combinen, de manera articulada, la organización del tiempo y de las actividades didácticas entre la escuela y el ambiente comunitario, considerando las especificidades de la educación especial, de las escuelas del campo y de las comunidades indígenas y quilombolas (Meta 2). Que en los currícula escolares se garanticen contenidos sobre la historia y las culturas afro-brasileras e indígenas y se implementen acciones educativas, asegurando la implementación de las directrices curriculares nacionales, por medio de acciones colaborativas con foros de educación para la diversidad étnico racial, consejos escolares, equipos pedagógicos y la sociedad civil. Consolidar la educación escolar del campo y de las poblaciones tradicionales, de las poblaciones itinerantes, y de las comunidades indígenas y quilombolas respetando la articulación entre los ambientes escolares y comunitarios y garantizando el desarrollo sustentable y la preservación de la identidad cultural, la participación de la comunidad en la definición del modelo de organización pedagógica y de gestión de las instituciones, consideradas las prácticas socioculturales y las formas particulares de organización del tiempo, la oferta bilingüe en la educación inicial y en los años iniciales de la enseñanza primaria, en lengua materna de las comunidades indígenas y en lengua portuguesa, la reestructuración y la adquisición de equipamiento, la oferta de programas para la formación inicial y continuada de profesionales de la educación y la atención en educación especial (Meta 7).

Por otra parte, en la BNCC se hacen diferentes referencias a otras sociedades, pueblos y comunidades, incluyendo a África y la cultura afro.

En la fundamentación se especifica, en relación con la educación escolar indígena, el asegurar competencias específicas con base en los principios de la colectividad, reciprocidad, integralidad, espiritualidad y alteridad indígena, a ser desarrolladas a partir de sus culturas tradicionales reconocidas en los currícula de

matrícula en educación superior, entre las estrategias figura el expandir la atención específica a poblaciones del campo y comunidades indígenas y quilombolas en relación al acceso, permanencia y formación de profesionales para la actuación en estas poblaciones. En la misma, línea, en la meta 14, vinculada a elevar las matrículas en la pos graduación (maestrías y doctorados), entre las estrategias figura el implementar acciones para reducir las desigualdades étnico-raciales y regionales y para favorecer el acceso a las poblaciones de campo y de las comunidades indígenas y quilombolas a programas de maestría y doctorado. También, en la meta 15 vinculada a la formación específica de nivel superior para profesores de la educación básica, entre las estrategias figura el implementar programas específicos para la formación de profesionales de educación para escuelas de campo y de comunidades indígenas y quilombolas y para la educación especial. En la misma dirección, en la meta 18, vinculada al aseguramiento de un plan de carrera para los profesionales de la educación básica y superior pública, se establece entre las estrategias, el considerar las especificidades socioculturales de las escuelas de campo y de las comunidades indígenas y quilombolas en la provisión de cargos efectivos para esas escuelas

los sistemas de enseñanza y en las propuestas pedagógicas de las instituciones escolares. A su vez, aclara que significa también, en una perspectiva intercultural, considerar sus proyectos educativos, sus cosmologías, sus lógicas, sus valores y principios pedagógicos propios (en consonancia con la Constitución Federal, con las directrices internacionales de OIT y Unesco sobre los derechos indígenas) y sus referencias específicas, tales como: construir currícula interculturales, diferenciados y bilingües, sus sistemas propios de enseñanza y aprendizaje, tanto de los contenidos universales cuanto de los conocimientos indígenas, bien como la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua.

A su vez, recuperando las directrices curriculares nacionales para la educación del nivel medio de 2012, señala que en la formación general básica se deben contemplar estudios y prácticas de lengua portuguesa, asegurada a las comunidades indígenas la utilización de las respectivas lenguas maternas, la historia de Brasil y del mundo, considerando las contribuciones de las diferentes culturas y etnias para la formación del pueblo brasileiro, especialmente de las matrices indígena, africana y europea; la historia y cultura afro-brasilera e indígena, en especial en los estudios de arte y de literatura e historia brasileras (disciplinas donde se espera que especialmente se aborden esta temática según la normativa).

Desde el área destinada a Arte, se señala que se debe promover el entrelazamiento de culturas y saberes, posibilitando a los estudiantes el acceso y la interacción con las distintas manifestaciones culturales populares presentes en su comunidad. Lo mismo debe ocurrir con otras manifestaciones presentes en los centros culturales, museos y otros espacios, de modo que propiciar el ejercicio de la crítica, de la apreciación, y del disfrute de exposiciones, conciertos, entre otros, garantizando el respeto y la valoración de las diversas culturas presentes, en la formación de la sociedad brasileira, especialmente, señala, las de matrices indígena y africana.

En la progresión de aprendizajes y habilidades vinculados a la Literatura, en la BNCC, se contempla la inclusión de obras de tradición literaria brasileira y de sus

referencias occidentales - en especial de la literatura portuguesa, así como obras más complejas de la literatura contemporánea y de las literaturas indígena, africana y latinoamericana.

En relación al campo artístico literario, se señala que deben ser introducidas "para disfrute y conocimiento al lado de la literatura africana, afrobrasileña, indígena y de la literatura contemporánea", obras de la tradición literaria brasileña y de la lengua portuguesa, de un modo más sistematizado, en que sean profundizadas las relaciones con los períodos históricos artísticos y culturales.

Entre las habilidades del campo artístico-literario, se expresa el analizar obras significativas de las literaturas brasileñas y de otros países y pueblos, en especial la portuguesa, la indígena, la africana, y la latinoamericana, con base en herramientas de la crítica literaria (estructura de la composición, estilo, aspectos discursivos) y otros criterios relacionados a diferentes matrices culturales, considerando el contexto de producción (visiones del mundo, diálogos con otros textos, inserciones en movimientos estéticos y culturales, etc) y el modo cómo dialogan con el presente.

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

Siguiendo con la BNCC, en el área de ciencias humanas y sociales aplicadas, se propone analizar los paradigmas que reflejen pensamientos y saberes de diferentes grupos, pueblos y sociedades (incluyendo a los indígenas, quilombolas y otros pueblos y poblaciones tradicionales), tomando en consideración sus formas de apropiación de la naturaleza, extracción, transformación y comercialización de recursos naturales, sus formas de organización social y política, las relaciones de trabajo, los significados de la producción de su cultura material e inmaterial y sus lenguajes.

Entre las habilidades, se encuentra el analizar y validar críticamente los impactos económicos y socioambientales de cadenas productivas ligadas a la explotación de recursos naturales y las actividades agropecuarias en diferentes ambientes y escalas de análisis, considerando el modo de vida de las poblaciones locales - entre ellas las indígenas, quilombolas y demás comunidades tradicionales - sus prácticas agro extractivistas y el compromiso con la sustentabilidad.

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

En las directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico raciales y para la enseñanza de historia y cultura afro-brasilera y africana se establece entre los contenidos las iniciativas y organizaciones negras, incluyendo la historia de los *quilombos*, empezando por el de Palmares, y de remanescientes de *quilombos* que contribuyeron para el desarrollo de comunidades, barrios, localidades, municipio y regiones. Entre los ejemplos se menciona a las asociaciones negras recreativas culturales, educativas, artísticas, de asistencia, de investigación, hermandades religiosas, grupos del Movimiento negro. Se promueve el identificar y destacar los acontecimientos y realizaciones propios de cada región y localidad.

Según esta normativa, los sistemas de enseñanza y los establecimientos de la educación básica deberán proporcionar registro de la historia no contada de los negros brasileros, tales como los remanescientes de *quilombos*, comunidades y territorios negros urbanos y rurales. También promueve la edición de libros y materiales didácticos que atiendan a estas temáticas y aborden la pluralidad cultural

y *diversidad* étnico-racial de la nación brasileira y corrijan distorsiones en obras ya publicadas, a la vez, se menciona el divulgar una bibliografía afro-brasilera y otros materiales como mapas de la diáspora, fotografía de territorios negros urbanos y rurales y obras de arte afro-brasilera y africana.

El documento señala los siguientes contenidos a abordar vinculados a la historia de África: temas relacionados a los ancianos de los griots como guardianes de la memoria histórica; la historia de la ancestralidad y religiosidad africana; los núbios y los egipcios como civilizaciones que contribuyeron decisivamente para el desarrollo de la humanidad; las civilizaciones y organizaciones políticas pre coloniales como los reinos de Mali, del Congo y de Zimbabwe; tráfico y la esclavitud desde el punto de vista de los esclavizados; el papel de los europeos, de los asiáticos y también de los africanos en el tráfico; la ocupación colonial desde la perspectiva de los africanos; las luchas por la independencia política de los países africanos; las acciones en pro de la unión africana en nuestros días así como el papel de la Unión Africana; las relaciones entre las culturas y las historias de los pueblos del continente africano y los de la diáspora; la formación compulsiva de la diáspora, vida y existencia cultural e histórica de los africanos y sus descendientes fuera de África; la diversidad de la diáspora hoy en las Américas, Caribe, Europa, Asia y los acuerdos políticos, económicos, educacionales y culturales entre África, Brasil y otros países de la diáspora.

En relación a la enseñanza de la cultura afro-brasilera se destacará el modo propio de ser, vivir y pensar manifestado tanto en el día a día, como en las celebraciones como congadas, mozambiques, ensayos maracatus, rodas de samba, entre otras. A su vez, contemplará las contribuciones de Egipto para la ciencia y filosofía occidentales; las universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que florecían en el siglo XVI; las tecnologías de agricultura, de beneficio de cultivos, de mineralización y de edificaciones traídas por los esclavos, a la par de la producción

científica, artística (artes plásticas, literatura, música, danza, teatro) y política en la actualidad.

Se señala, a su vez, que la enseñanza de la historia y de la cultura afro-brasilera se realizará por diferentes medios, inclusive la realización de proyectos de diferentes naturalezas, con miras a la divulgación y estudio de la participación de los africanos y de sus descendientes en episodios de la historia de Brasil, en la construcción económica social y cultural de la nación, destacándose la actuación de negros en diferentes áreas del conocimiento, de actuación profesional, de creación tecnológica y artística y de la lucha social, dando como ejemplo, Zumbi, Luiza Hahim, Aleijadinho y el Padre Maurício, entre otros²⁰.

Finalmente, se señala la divulgación y estudio de la participación de los africanos y de sus descendientes en la diáspora, en episodios de la historia mundial, en la construcción económica, social y cultural de las naciones del continente africano y de la diáspora, destacándose la actuación de negros en diferentes áreas del conocimiento, de actuación profesional, de creación tecnológica y artística, de lucha social, donde menciona a rainha Nzinga, Toussaint-Louverture, Martin Luther King, Malcon X, Marcus Garvey y Nelson Mandela, entre otros²¹.

Por otro lado, dentro de las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola, se define a esta educación como aquella desarrollada en unidades educativas inscriptas en sus tierras y culturas, requiriendo pedagogías propias que respeten la especificidad étnico-cultural de cada comunidad y la formación específica de su cuadro docente, observando los principios constitucionales, la base nacional común y los principios que orientan la educación básica brasilera. Señala, también que en la estructuración y en el funcionamiento de

²⁰ Otros de los mencionados son , Luiz Gama, Cruz e Souza, Joao Cândido, André Reboucas, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Léila González, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino e Inaicyrá Falcao dos Santos.

²¹ También menciona a , Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bá, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Aminata Traoré, Christiane Taubira.

estas escuelas quilombolas, se debe reconocer y valorar su *diversidad cultural*. (p. 425).

Los quilombolas son considerados comunidades y pueblos tradicionales porque son grupos culturalmente diferenciados y que se reconocen como tales, poseedores de formas propias de organización social, utilizan conocimientos, innovaciones y prácticas generados y transmitidos por la tradición y son ocupantes y usuarios de territorios y recursos naturales como condición de su reproducción cultural, social, religiosa, ancestral y económica.

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

El documento señala también el acompañar el abordaje de la temática quilombola en todas las etapas de la educación básica pública y privada, comprendida como parte integrante de la cultura y del patrimonio afro-brasileño, cuyo conocimiento "es imprescindible para la comprensión de la historia, de la cultura y de la realidad brasileña" (p.428).

En estas directrices se aborda el concepto de *quilombo* desde diferentes perspectivas teóricas y se mencionan los *quilombos* africanos y los brasileños, dando cuenta que el proceso de quilombamiento existió donde hubo esclavitud de los

africanos y de sus descendientes, por lo cual, en todas las Américas hay grupos semejantes como los cimarrones, palenques, cumbres y marroons.

En este marco, se propone a los *quilombos* como una experiencia colectiva de africanos y sus descendientes, una estrategia de reacción a la esclavitud, sumada la participación de otros segmentos de la población con los cuales los quilombolas interactuaban en cada país, principalmente, algunos pueblos indígenas. (p. 429)

Se señala que se trata de una experiencia de la diáspora africana aún poco conocida por toda la sociedad y que los *quilombos* no se perdieron en el pasado, sino que se mantienen vivos, en la actualidad, por medio de la presencia activa de varias comunidades quilombolas existentes en las diferentes regiones del país. Así, el derecho a la educación escolar que respete y reconozca su historia, memoria, tecnología, territorios y conocimientos fue una de las reivindicaciones históricas de estas comunidades y del movimiento quilombola.

Desde estas directrices, se denuncia también que hay ausencia de la discusión sobre las comunidades quilombolas y de sus históricas luchas por la tierra en el pasado y en el presente en las propuestas curriculares de la educación básica y en la formación docente. La ocupación de la tierra, en Brasil, siguiendo con las directrices, es parte del patrón de poder y de dominación étnico-racial que, en el período colonial, excluyó de la posesión de la tierra a los pueblos indígenas, a los africanos esclavizados y a sus descendientes. Es la historia y la conciencia de estas las luchas donde se construyó y se afirma la conciencia del derecho a la tierra y el territorio, en este punto se encuentran con las luchas de los movimientos sociales del campo. (p.438)

En este marco, se señala que la tierra, para los quilombolas, representa y sustenta y es el rescate de la memoria de los antepasados donde realizan

tradiciones, crean y recrean valores, luchan para garantizar el derecho de ser diferente sin ser desigual. Por lo cual, la tierra no es percibida como objeto de trabajo y propiedad individual ya que está relacionada con la dignidad, la ancestralidad y a una dimensión colectiva.

Esta educación contempla y se alimenta de las memorias colectivas, las lenguas remanentes, los marcos civilizatorios, las prácticas culturales, los acervos y repertorios orales, los festejos, los usos, tradiciones y demás elementos que conforman el patrimonio cultural de las comunidades quilombolas de todo el país. También se promueve el aprender a tratar dignamente a los colegas quilombolas, su historia y cultura, conocer sus tradiciones, su relación con el trabajo, cuestiones de etnodesarrollo, luchas y desafíos.

El documento señala, además, que la garantía de la educación escolar quilombola como un derecho de las comunidades quilombolas rurales y urbanas va más allá del acceso a la educación escolar e implica la construcción de un proyecto de educación y de formación profesional que incluya la participación de las comunidades quilombolas en la definición del proyecto político-pedagógico y en la gestión escolar, la consideración de su estructuras sociales, sus prácticas socioculturales y religiosas, un *currículum* abierto y democrático que articule y considere sus formas de producción de conocimiento, la construcción de metodologías de aprendizaje adecuadas a las realidades socioculturales de las comunidades, la producción de material didáctico-pedagógico contextualizado, actualizado y adecuado, una alimentación que respete la cultura alimenticia de las comunidades, infraestructura escolar adecuada en diálogo con las realidades regionales y locales y transporte escolar de calidad, la formación específica de los profesores quilombolas en servicio y la inserción de la realidad sociocultural y económica de las comunidades quilombolas en los procesos de formación inicial y continuada de docentes quilombolas y no quilombolas que actuarán o recibirán

estudiantes de esas comunidades en la educación (Parecer CNE / CEB N°11/2012, p. 26 y 27 citado en DCNESC, p. 454)

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

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

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

Se establece el reconocimiento de las africanidades como eje orientador de la acción pedagógica. El fortalecimiento de la identidad, de la cultura afrobrasileña y africana, resignificada, recreada y reterritorializada por las comunidades

quilombolas. También, se indica que el *currículum* deberá contemplar las cuestiones de la libertad religiosa, superando los preconceptos en relación a las prácticas religiosas y culturales de las comunidades quilombolas, de matriz africana o no. La inclusión del estudio de la memoria, la ancestralidad, la oralidad, la corporeidad, la estética y el etnodesarrollo, producido por los quilombolas a lo largo de su proceso histórico, político, económico y sociocultural, es mencionada en el documento.

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

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

Se menciona también que las poblaciones negras y quilombolas, desarrollaron ancestralmente una economía asentada en la reciprocidad, intercambio de bienes sin la intermediación de dinero, con una intensidad y frecuencia no tan comunes en otras estructuras sociales exteriores a la unidad familiar en que se habita.

Las directrices contemplan la implementación del *currículum* escolar abierto, flexible y de carácter interdisciplinario de modo de articular los conocimientos escolares y los conocimientos construidos por las comunidades quilombolas y prevé

contemplar las formas específicas de vivir la infancia, la identidad étnico-racial y las vivencias socioculturales.

Además, se menciona que en los territorios tradicionales, de forma permanente o temporaria, viven comunidades quilombolas, pueblos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babacu, ribeirinhos, faxinalenses y comunidades de fondo de pasto, que son necesarios para la reproducción cultural, social y económica de los pueblos y comunidades tradicionales.

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

En los núcleos de aprendizajes prioritarios de educación artística del ciclo orientado no se hace mención a otras sociedades o pueblos, sin embargo, en el ciclo básico se menciona la diversidad artística de Argentina y la región al hacer referencia, entre los propósitos, al reconocimiento de matrices histórico-culturales, entre las que menciona a los pueblos originarios, afrodescendientes, de diversas corrientes migratorias.

En los núcleos de aprendizajes prioritarios de formación ética y ciudadana en el eje en relación con las identidades y las diversidades se menciona la reflexión y el debate sobre las representaciones individuales y colectivas acerca de las diversidades étnico culturales, lingüísticas, de creencias, para la construcción de una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica; considerando que la Nación Argentina se conforma desde múltiples identidades y se menciona nuevamente a los pueblos indígenas, criollos, afrodescendientes y migrantes, entre

otros. Aquí se menciona que esta conformación es un proceso que continúa en el presente, alejándose de una mirada esencialista y visibilizando en el presente a estos procesos de conformación múltiple.

En los núcleos de aprendizajes prioritarios de Ciencias Sociales del ciclo orientado del nivel secundario no se encuentra mención explícita a otros pueblos y / o sociedades o comunidades. Sin embargo, hay algunas menciones en el ciclo básico. Entre ellas encontramos el análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento de uno o dos casos, entre los que se sugiere la selección de una o dos sociedades indígenas americanas de modo que permita un tratamiento en profundidad así como el estudio de sus cambios a través del tiempo.

También se menciona la comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que éstas establecieron con los conquistadores.

En los núcleos de aprendizajes prioritarios de Lengua y Literatura para el ciclo orientado, se menciona entre los propósitos el abordaje de producciones orales y/o escritas de los pueblos indígenas que habiliten *diálogos interculturales*. A su vez, se promueve la participación en variadas situaciones de interacción con la literatura oral de los pueblos indígenas, el indagar la presencia de grandes mitos (occidentales, orientales y de los pueblos indígenas de América) en obras de diferentes épocas y culturas y analizar obras pertenecientes a géneros propios de las culturas indígenas.

En el mismo documento, se promueve participar en situaciones que habiliten el reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística (lenguas primeras y

segundas: variedades regionales del español, lenguas indígenas, de inmigración y de contacto). A su vez, en el eje reflexión sobre el lenguaje, se incluye la exploración acerca de las lenguas de los pueblos indígenas de nuestro país, antes de la conquista y colonización, indagando sobre su situación actual, y las relaciones de poder existentes con el castellano y sus variedades. Esto supone: participar en variadas experiencias que permitan el reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística: debates a partir de lecturas, de exposiciones orales, de películas y de intercambios - charlas, entrevistas - con representantes de las comunidades de los pueblos indígenas. Se promueve el participar en variadas experiencias que permitan el reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística, entre las que se mencionan debates a partir de lecturas, de exposiciones orales, de películas y de intercambios - charlas, entrevistas - con representantes de las comunidades de los pueblos indígenas.

Continuando con Lengua y Literatura, encontramos la lectura reflexiva y crítica de una amplia variedad de textos literarios (narración, poesía y teatro) pertenecientes a literaturas americanas (latinoamericana, norteamericana y del Caribe) y a la literatura argentina, en especial, incluyendo la literatura de los pueblos indígenas de esos territorios.

A su vez, se menciona el participar en variadas situaciones de interacción con la literatura oral de los pueblos indígenas y analizar modos de representación del espacio en las literaturas americanas (latinoamericanas, norteamericanas y del Caribe) en la de los pueblos originarios, y, especialmente, en la literatura argentina - de distintas épocas -, poniendo en juego conceptos de la teoría literaria y otras categorías de análisis que enriquezcan las interpretaciones, como por ejemplo, espacio abierto/cerrado; lineal / circular; rural/urbano; propio / ajeno; solidario/opresivo/hostil; real/virtual/ simbólico, entre otros. También se incluye el establecer vinculaciones temáticas entre la literatura argentina - incluyendo las de

los pueblos indígenas de nuestro territorio - y otras literaturas americanas, a fin de reconocer continuidades y transformaciones.

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

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

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

En la Constitución Nacional de la República Argentina, se reconoce en el artículo 75, vinculado a las competencias del Congreso el reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano que no serán ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. También se menciona el asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. (inciso 17).

Por su parte, la Ley de Educación Nacional prescribe, entre las modalidades, la intercultural bilingüe que es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, según establece la norma, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

En este marco se responsabiliza al Estado de crear mecanismos de participación permanente de los/as/es representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe; garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema; impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica; promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la planificación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

A su vez, la ley establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as/es estudiantes valorar y comprender la *diversidad* cultural como atributo positivo de nuestra sociedad. Entre los contenidos curriculares comunes a todas las

jurisdicciones se incluye el conocimiento de la *diversidad* cultural de los pueblos indígenas.

En los marcos nacionales de referencia (MNR) se encuentran algunas menciones aisladas referidas a las comunidades afrodescendientes y africanas. Son más frecuentes las menciones a los pueblos originarios y permanentes las relaciones con Latinoamérica.

En el MNR de arte se mencionan los saberes vinculados a las prácticas artísticas pertenecientes al universo cultural de nuestro país y de Latinoamérica en el contexto mundial. También se hace referencia a las dimensiones local, nacional y regional en relación al contexto de corrientes estéticas contemporáneas. Se hacen diversas menciones a los rasgos culturales latinoamericanos y al énfasis en el carácter popular de las diversas expresiones artísticas.

También se menciona, entre los géneros musicales de Latinoamérica, al tango en Argentina, el pasillo en Ecuador y el samba de Brasil y se propone elaborar un mapa que contenga las músicas de tradición afroamericana en la región. También se menciona la posibilidad de incluir las tradiciones musicales de los pueblos originarios y los géneros mestizos productos de las diferentes corrientes migratorias.

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

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

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

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

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

Finalmente, la ley 26.852 hace referencia explícita a las comunidades afrodescendientes y africanas, al instalar el Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro y promover la incorporación a los contenidos curriculares del

sistema educativo, en sus distintos niveles y modalidades, la conmemoración de dicho día y la promoción de la cultura afro. También promueve políticas públicas que visibilicen y apoyen a la cultura afro en sus distintas disciplinas.

En relación a los saberes vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente a África y la cultura afro, el análisis observó que en el caso de Brasil son una temática presente y transversal a todos los documentos en los que aparece con mayor o menor nivel de especificidad.

Este posicionamiento descrito en las directrices brasileñas da cuenta no sólo de la inclusión de estos saberes, sino de la intencionalidad de que sean incluidos de manera *decolonial*, rompiendo las jerarquías de saberes instaladas y promoviendo relaciones de copresencia con otros saberes.

Sin embargo, en el caso de los documentos curriculares de Argentina sigue siendo una temática con mínima presencia y con menciones aisladas, a pesar de la Ley 26852 que promueve la incorporación de contenidos que promuevan la cultura afro.

Saberes vinculados al racismo y la discriminación

En este apartado, desde la sociología de las ausencias y las *emergencias*, se identificarán presencias y ausencias vinculados al *racismo* y la *discriminación* que nos permitan construir los sentidos que a partir de cada uno de los documentos se van hilvanando.

En el caso de Brasil se presenta en diferentes oportunidades, en los documentos de análisis, la referencia a la *discriminación*, preconceptos y violencias. Se evita la utilización del término *racismo* en general, salvo en las directrices curriculares para la educación étnico racial y la educación escolar quilombolas. En

estos últimos documentos se introduce la cuestión de los diversos racismos, entre ellos el *racismo* ambiental. También se alude a la cuestión del derecho étnico.

En el mismo sentido, entre las distintas estrategias para alcanzar las metas previstas por el plan nacional de educación como así también, entre las directrices que lo orientan se hace alusión a la erradicación de todas las formas de *discriminación*, preconcepto y violencias y la reducción de las diferencias étnico raciales.

Entre las directrices que orientan el plan nacional de educación (PNE) figura la superación de las desigualdades educativas, con énfasis en la promoción de la ciudadanía y en la erradicación de todas las formas de *discriminación*.

A su vez, el PNE²² en la meta 3, vinculada a universalizar la atención escolar para toda la población de 15 a 17 años, entre las estrategias menciona estructurar y fortalecer el acompañamiento y monitoreo frente a las situaciones de *discriminación*, preconcepto y violencias, prácticas irregulares de explotación del trabajo, consumo de drogas, embarazo precoz, en colaboración con las familias y con los órganos públicos de asistencia social, salud y protección a la adolescencia y juventud. En este mismo punto, señala implementar políticas de prevención a la deserción motivada por preconceptos o cualquier forma de *discriminación*, creando una red de protección contra formas asociadas de exclusión.

En la meta 11 vinculada a triplicar las matrículas de la educación profesional técnica de nivel secundario, entre las estrategias, figura reducir las desigualdades étnico-raciales y regionales en el acceso y permanencia en la educación profesional

²² Otras referencias que exceden el nivel analizado en esta tesis también figuran en el PNE. Por ejemplo, en su meta 2 que aborda la universalización del nivel primario con los nueve años para toda la población de seis a 14 años y que al menos el 95 por ciento de los alumnos lo concluyan, entre las estrategias para lograrlo figura el fortalecer el acompañamiento y monitoreo del acceso, permanencia y aprovechamiento escolar de los beneficios de programas de transferencia de renta, como de las situaciones de discriminación, preconcepto y violencias en la escuela, con miras al establecimiento de condiciones adecuadas para el éxito escolar de las y los alumnos en colaboración con las familias y con los órganos públicos de asistencia social, salud y protección de la infancia, adolescencia y juventud.

técnica de nivel secundario, inclusive mediante la adopción de políticas afirmativas, en forma de ley.

La BNCC, menciona en distintas oportunidades el combate a los preconceptos de cualquier naturaleza, diversas formas de injusticia y violencia. También se promueve el investigar sobre el uso indebido de conocimientos de las ciencias de la naturaleza en la justificación de procesos de *discriminación*, segregación y privación de derechos individuales y colectivos y la adopción de principios éticos, democráticos, inclusivos y solidarios y respetando a los derechos humanos.

Señala, también, entre sus competencias el ejercitar la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, haciéndose respetar y promoviendo el respeto al otro y a los derechos humanos, con recibimiento y valoración de la *diversidad* de individuos y de grupos sociales, sus saberes, identidades, culturas y potencialidades sin preconceptos de cualquier naturaleza.

Entre las competencias específicas de lenguajes y sus tecnologías que presenta la BNCC se encuentra el comprender los procesos identitarios, conflictos y relaciones de poder que permean las prácticas sociales del lenguaje, respetando las diversidades y la pluralidad de ideas y posiciones y actuar socialmente con base en principios y valores asentados en la democracia, en la igualdad y en los derechos humanos, ejercitando el autoconocimiento, la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, y combatiendo preconceptos de cualquier naturaleza.

A su vez, incluye el comprender a las lenguas como fenómeno (geo) político, histórico, cultural, social, variable, heterogéneo y sensible a los contextos de uso, reconociendo sus variedades y viviéndolas como formas de expresión

identitarias personales y colectivas, como también actuando en el enfrentamiento de prejuicios de cualquier naturaleza.

En este contexto, se incluye la habilidad de analizar las visiones del mundo, conflictos de intereses, prejuicios e ideologías presentes en los discursos vehiculizados en los diferentes medios, ampliando sus posibilidades de explicación, interpretación e intervención crítica de la / en la realidad.

En la BNCC, entre las habilidades del área de ciencias de la naturaleza y sus tecnologías, se presenta el investigar y discutir el uso indebido de conocimientos de las ciencias de la naturaleza en la justificación de procesos de discriminación, segregación y privación de derechos individuales y colectivos, en diferentes contextos sociales e históricos, para promover la equidad y el respeto a la diversidad.

Entre las competencias que figuran en la BNCC en el área de ciencias humanas y sociales aplicadas se encuentra el identificar y combatir las diversas formas de injusticia, prejuicio y violencia, adoptando principios éticos, democráticos, inclusivos y solidarios y respetando los derechos humanos.

En este marco, señala que el ejercicio de reflexión, que preside la construcción del pensamiento filosófico, permite a los jóvenes comprender los fundamentos de la ética en diferentes culturas, estimulando el respeto a las diferencias (lingüísticas, culturales, religiosas, étnico-raciales, etc.) a la ciudadanía, a los derechos humanos. Al realizar ese ejercicio en el abordaje de circunstancias de la vida cotidiana, los estudiantes pueden desnaturalizar conductas, relativizar costumbres y percibir la desigualdad, el prejuicio y la discriminación presentes en actitudes, gestos y silenciamientos, validando las ambigüedades y

contradicciones presentes en políticas públicas tanto de ámbito nacional como internacional.

A su vez, entre las habilidades se presenta el analizar situaciones de la vida cotidiana, estilos de vida, valores, conductas, etc, desnaturalizando y problematizando formas de desigualdad, preconcepto, intolerancia y discriminación, e identificar acciones que promuevan los derechos humanos, la solidaridad y el respeto a las diferencias y las libertades individuales.

Las directrices curriculares nacionales para el nivel medio señalan que el proyecto político-pedagógico de las unidades escolares de este nivel deben considerar la valoración y promoción de los derechos humanos mediante temas relativos al género, identidad de género, raza y étnia, religión, orientación sexual, personas con deficiencias, entre otros, como también prácticas que contribuyan para la igualdad y para el enfrentamiento de todas las formas de preconcepto, *discriminación* y violencia. También, según esta normativa, los sistemas de enseñanza deben promover la institucionalización de mecanismos de participación de la comunidad a través, por ejemplo, de la realización de acciones fundamentadas en los derechos humanos y en los principios éticos de convivencia y de participación democrática con miras a construir unidades escolares y sociedades libres de preconceptos, *discriminación* y las diversas formas de violencia.

En el documento directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de la historia y cultura afro-brasilera y africana se hace referencia al *racismo* con énfasis en diferentes apartados vinculados a la inscripción del documento en el marco de las políticas afirmativas de reparación, reconocimiento y valoración de la historia, cultura e identidad afrodescendiente y en el marco del combate al *racismo* y la disminución de las discriminaciones que atañen específicamente a los negros.

A su vez, este documento explicita la definición de *raza*

Cabe aclarar que el término raza es utilizado con frecuencia en las relaciones sociales brasileras, para informar cómo determinadas características físicas, como el color de la piel, el tipo de cabello, entre otras, influyen, interfieren y hasta determinan el destino y el lugar social de los sujetos en el interior de la sociedad brasileras. (...) Sin embargo, el término fue resignificado por el Movimiento Negro que, en varias situaciones, lo utiliza con un sentido político y de valoración del legado dejado por los africanos. Es importante también explicar que el uso del término étnico en la expresión étnico-racial, sirve para marcar que esas relaciones tensas debidas a las diferencias en el color de la piel y los trazos fisionómicos son también debido a la raíz cultural plantada en la ancestralidad africana, que difiere en la visión del mundo, valores y principios de las de origen indígena, europea y asiática. (p. 500).

El documento como diagnóstico, parte del reconocimiento de la desigualdad étnico-racial presente en la educación en los diferentes niveles de enseñanza y entre los principios destaca las acciones educativas de combate al *racismo* y a las discriminaciones.

Ser negro en Brasil, según señalan las directrices, no se limita a las características físicas, se trata también de una opción política, por eso, se define de esa forma, a la vez que "preto" es uno de los requisitos utilizados por el IBGE para clasificar junto con blanco, pardo e indígena el color de la población brasileras²³.

Conviven en Brasil de manera tensa, la cultura y el patrón estético negro y africano y un patrón estético y cultural blanco europeo. Sin embargo, la presencia de la cultura negra, y el hecho de que el 45 por ciento de la población brasileras está compuesta de negros (según el censo del IBGE) no fue suficiente para eliminar ideologías, desigualdades y estereotipos racistas. Aún persiste en nuestro país un imaginario étnico-racial que privilegia la blancura y valoriza principalmente las raíces europeas de su cultura, ignorando o valorizando poco las otras que son la indígena, la africana y la asiática (p. 500).

²³ Las directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de historia y cultura afro-brasileras y africana señalan que investigadores componen la categoría negro con los datos relacionados a pretos y pardos ya que según advierte el Movimiento Negro ambos reconocen su ascendencia africana

De todas formas, aclara que combatir el *racismo*, trabajar por el fin de la desigualdad social y racial y emprender la reeducación de las relaciones étnico-raciales no son tareas exclusivas de la escuela.

Para reeducar las relaciones étnico - raciales en Brasil es necesario hacer emerger los dolores y miedos que han sido generados. Es preciso entender que el éxito de unos tiene el precio de la marginalidad y la desigualdad impuestos a otros. Y entonces decidir qué sociedad queremos construir desde aquí hacia adelante (p. 500).

En este marco, explicita que la escuela y los profesores tienen que deshacer la mentalidad racista y discriminadora secular, superando el etnocentrismo europeo, reestructurando las relaciones étnico-.raciales y desalienando los procesos pedagógicos. A su vez, alienta a la creación de políticas de combate al *racismo* y la *discriminación*.

En relación a los establecimientos de enseñanza, señala que tienen la responsabilidad de acabar con el modo falso y reducido de tratar la contribución de los africanos esclavizados y de sus descendientes para la construcción de una nación brasilera, de fiscalizar para que en su interior los alumnos negros dejen de sufrir los actos de *racismo* de que son víctimas.

También prevé la introducción de conceptos y bases teóricas vinculados al *racismo*, *discriminación*, intolerancia, preconcepción, estereotipo, *raza*, etnia, cultura, clase social, *diversidad*, diferencia y multiculturalismo en los cursos de formación de profesores y de otros profesionales de la educación. Además, promueve la inclusión de bibliografía vinculada a los problemas desencadenados por el *racismo* y otras discriminaciones y a las pedagogías anti-racistas en los programas de concursos públicos para la admisión de profesores.

Estas directrices dan cuenta de una serie de fechas significativas como el 13 de mayo que es el Día nacional de Lucha contra el *Racismo* y se promueve su tratamiento como el día de denuncia de las repercusiones de las políticas de

eliminación física y simbólica de la población afro-brasilera en la pos abolición y la divulgación de los significados de la Ley áurea²⁴ para los negros. También el 20 de noviembre como el día nacional de la conciencia negra y el 21 de marzo como el Día Internacional de la Lucha por la eliminación de la Discriminación Racial.

En las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola se menciona al Movimiento quilombola y al Movimiento Negro como los principales protagonistas políticos que organizan las demandas de las diversas comunidades quilombolas de todo el país y las colocan en la escena pública y política, transformándolas en cuestiones sociales. Son estos movimientos los que denuncian la situación de desigualdad y preconcepción vivida por los quilombolas que no se restringen a la cuestión de la tierra y del territorio, sino que está intrínsecamente ligada al *racismo*. Por lo cual, "la garantía de los derechos a los pueblos quilombolas es parte de la lucha antirracista". (p. 435).

En este marco, el documento denuncia el *racismo* ambiental, además de todas las formas de *racismo* más conocidas, y da cuenta que la *discriminación* y el *preconcepción racial* son elementos que componen las escenas y situaciones de violencia que estas comunidades enfrentan cuando luchan por el derecho al reconocimiento y por la titulación de sus tierras, donde tienen presencia miradas, perspectivas y discursos racistas.

En este mismo marco, se da cuenta de las singularidades de la educación quilombola que exige de los sistemas de enseñanza la garantía de una educación igualitaria que reconozca al mismo tiempo, el derecho a la diferencia de los colectivos sociales diversos que componen a nuestra sociedad, inscribiendo aquí la cuestión del *derecho étnico*. Hay cuestiones de constitución histórica, de las marcas de un pasado esclavista y de las luchas por la libertad, de la fuerte presencia de la ancestralidad, de la memoria y de la forma como la tierra fue conquistada, donada y comprada cuando nos referimos a los quilombolas. También hay una vivencia del

²⁴ Fue instaurada en 1888 y decretaba la abolición de la esclavitud en Brasil.

racismo, de la *discriminación* y del *preconcepto racial* que son específicas de estas comunidades y que atraviesan su relación con el Estado, la sociedad más amplia y la escuela.

En este documento también se menciona que la educación escolar quilombola deberá incluir en sus principios, en sus prácticas curriculares y en su proyecto político- pedagógico el derecho y respeto a las diversidades étnico-racial, religiosa y sexual, como así también la superación del *racismo*, la *discriminación* y el *preconcepto racial*. Deberá también incluir en los procesos de formación inicial y en servicio de los profesionales de las escuelas el estudio acerca de los preceptos legales que prohíben la adopción de tales prácticas.

La educación escolar quilombola tiene como principios promover el bien de todos sin preconceptos de origen, *raza*, sexo, color, credo, edad y cualquier otra forma de *discriminación* y garantizar los derechos humanos, económicos, sociales, culturales y ambientales de las comunidades quilombolas.

También menciona la superación del *racismo institucional*, *ambiental*, *alimentar*, entre otros, y la eliminación de toda y cualquier forma de *preconcepto* y *discriminación racial*. A su vez, señala el respeto a la *diversidad* religiosa, ambiental y sexual y la superación de toda práctica de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia y transfobia.

En el caso de Argentina, la Constitución Nacional y la Ley de Educación Nacional hacen diferentes menciones a la *discriminación*. A su vez, los núcleos de aprendizajes prioritarios analizados, incluyen en distintos lugares menciones referidas al *racismo*, *discriminación*, *prejuicios*, *estereotipos* y *exclusión*. Finalmente, los Marcos Curriculares de Referencia hacen referencia a la *discriminación*, la violencia, autoritarismo, prejuicios y preconceptos.

La Constitución Nacional en el artículo 43 establece que toda persona puede interponer acción expedita y rápida de amparo, contra todo acto u omisión de autoridades públicas o de particulares, que en forma actual o inminente lesione, restrinja, altere o amenace, con arbitrariedad o ilegalidad manifiesta, derechos y garantías reconocidos por esta Constitución, un tratado o una ley. Esta acción se podrá interponer contra cualquier forma de *discriminación* y en lo relativo a los derechos que protegen al ambiente, a la competencia, al usuario y al consumidor, entre otros. A su vez, establece que toda persona podrá interponer esta acción para tomar conocimiento de los datos a ella referidos y de su finalidad, que consten en registros o bancos de datos públicos, o los privados destinados a proveer informes, y en caso de falsedad o discriminación, para exigir la supresión, rectificación, confidencialidad o actualización de aquellos.

También señala entre las atribuciones del Congreso el sancionar leyes de organización y de base de la educación que, entre otras cuestiones, promuevan la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna.

A su vez, incluye diferentes Tratados internacionales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial con jerarquía constitucional.

Por otra parte, la Ley de Educación señala, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, el asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir *discriminación* de género ni de ningún otro tipo y el promover la eliminación en todos los niveles educativos y modalidades de todas las formas de *discriminación*.

Asimismo, entre los objetivos de la Educación Secundaria figura brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos concientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la

cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de *discriminación*, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

En la misma ley, en el marco de la Educación en Contextos de Privación de Libertad²⁵ se señala que el ejercicio de este derecho no admite limitación ni *discriminación* alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Señala, además, que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de *discriminación*, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación. También las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a distintos criterios entre los que se encuentra el adoptar el principio de no *discriminación* en el acceso y trayectoria educativa de las y los alumnos.

En relación con las alumnas en estado de gravidez, la Ley señala que las autoridades jurisdiccionales adoptarán las medidas necesarias para garantizar su acceso y la permanencia en la escuela, así como la continuidad de sus estudios luego de la maternidad, evitando cualquier forma de *discriminación* que las afecte.

²⁵ Se trata de la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas en contextos de encierro para promover su formación integral y desarrollo pleno

En relación a los contenidos curriculares comunes para todas las provincias, la ley señala la inclusión de contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos.

Teniendo en cuenta los núcleos de aprendizajes prioritarios de las ciencias sociales para el ciclo orientado de nivel secundario, no encontramos menciones vinculables, sin embargo encontramos algunas en el ciclo básico. Allí se menciona la comprensión de distintos sistemas de conocimiento y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y *discriminación* en diferentes sociedades.

Se menciona, a su vez, la comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de *discriminación*, *racismo* y exclusión.

En los núcleos de aprendizajes prioritarios del ciclo orientado de lengua y literatura se menciona, en el marco del análisis de algunos procedimientos del discurso político, las figuras de denostación y alabanza, los prejuicios y las actitudes lingüísticas y otras formas de relevar formaciones ideológicas en el discurso.

En los núcleos de aprendizajes prioritarios de educación artística del ciclo orientado se señala entre los propósitos la construcción de saberes relativos al arte mediante la participación activa y autónoma en prácticas cotidianas, propiciando el respeto por la *diversidad* cultural, la resistencia a toda forma de *discriminación* y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes y estereotipadas.

En el mismo documento y en el apartado vinculado al teatro, se menciona la construcción grupal e individual de criterios de apreciación de las diversas

producciones escénicas identificando y superando prejuicios y estereotipos, teniendo en cuenta factores históricos, sociales y culturales.

En los núcleos de aprendizajes prioritarios de formación ética y ciudadana del ciclo orientado, se incluye el reconocimiento de genocidios y crímenes masivos como casos extremos de *discriminación* y negación de la identidad, con especial referencia a: la conquista de América, la conquista del "desierto", el genocidio armenio, el Holocausto - Shoá, el Apartheid, el terrorismo de Estado en Argentina, y los casos actuales.

En los MNR se hace referencia a la *discriminación* en relación a aquellas cuestiones que pueden afectar la democracia, vinculado al reconocimiento y valoración del otro. Por ejemplo, en el MNR de Arte se hace referencia a la lectura crítica de aquello que pueda amenazar los valores de la democracia, como la *discriminación*, el abuso de poder, la falta de respeto por la ley, entre otras.

En el MNR de comunicación se hace referencia a la comunicación intercultural en relación con la reflexión sobre los diferentes tipos de vínculos y formas de relación y se introducen problemáticas como la *discriminación*, los conflictos interétnicos y la *diversidad* de género, entre otros. A su vez, entre las propuestas relacionadas al análisis crítico de medios y otras producciones culturales se hace referencia a los medios y la *discriminación*.

En el MNR de ciencias sociales se menciona que la enseñanza y las prácticas pedagógicas están al servicio de construir un pensamiento crítico, sensible a las desigualdades sociales, a la comprensión de la otredad y el respeto a las diferencias, promoviendo prácticas efectivas contra toda forma de inequidad y autoritarismo. A su vez, señala que la orientación brinda elementos para reconocer

prejuicios y preconceptos que recaen habitualmente sobre los grupos más vulnerables.

En el MNR de lenguas se hace referencia a la marginación e invisibilización que caracteriza la relación entre lenguas, sobervalorando algunas por sobre otras. Asimismo, en esta orientación se denuncian los proyectos políticos homogeneizadores y el efecto desarticulador del tejido social de las políticas neoliberales que cobijan el riesgo del desconocimiento del otro y la exclusión.

En el caso de Brasil se pudo observar que en todos los documentos se mencionan distintos tipos de discriminaciones, preconceptos y violencias pero que es en las directrices curriculares para la educación de relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la historia africana y afro-brasilera y la educación escolar quilombola donde se denuncia el *racismo*, se mencionan sus variables (racismo ambiental, alimentario, etc) y se explicita la necesidad de promover una educación antirracista, a la vez que se introduce la cuestión del derecho étnico. La ausencia del término *racismo* en la mayoría del resto de los documentos es notoria en relación con el énfasis en que es abordado en estas directrices. Aquí se encuentra una falta de diálogo que puede quizás comprenderse en términos de los modos de producción de cada documento y de la participación de la comunidad negra para la construcción de estas directrices, considerando que hay una vivencia del *racismo*, de la *discriminación* y del *preconcepto racial* que son específicas de estas comunidades y que atraviesan su relación con el Estado, la sociedad más amplia y la escuela, tal como especifica este documento. También se menciona que la educación escolar quilombola deberá incluir en sus principios, en sus prácticas curriculares y en su proyecto político- pedagógico el derecho y respeto a las diversidades étnico-racial, religiosa y sexual, como así también la superación del *racismo*, la *discriminación* y el *preconcepto racial*. Deberá también contemplar en los procesos de formación inicial y en servicio de los profesionales de las escuelas el estudio acerca de los preceptos legales que prohíben la adopción de tales prácticas. Asimismo, menciona la superación del *racismo* - institucional, ambiental, alimentar, entre otros, y la

eliminación de toda y cualquier forma de preconcepción y *discriminación* racial, a la vez que promueve el respeto a la *diversidad* religiosa, ambiental y sexual y la superación de toda práctica de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia y transfobia.

En el caso de Argentina, la mención al *racismo* aparece aisladamente en algunos contenidos incluidos en los núcleos de aprendizajes prioritarios mientras que en el resto de los documentos se hace mención a la *discriminación* y distintas formas de exclusión vinculadas a los estereotipos, prejuicios y a representaciones dominantes y situaciones de marginación. Es común la referencia a la democracia como un espacio en el cual las situaciones de exclusión y *discriminación* deben ser superadas.

Saberes vinculados a la alteridad, la diversidad y la interculturalidad:

En este apartado, desde la sociología de las ausencias y las emergencias, identificaremos presencias y ausencias vinculadas a la *alteridad*, la *diversidad* y la *interculturalidad*.

En la normativa de Brasil, encontramos a la *diversidad* en relación con las identidades y especificidades socioculturales, étnicas y lingüísticas de cada comunidad. Se denuncian las desigualdades vinculadas a las diversidades y la exclusión histórica que margina a grupos como los pueblos originarios y afrodescendientes. A su vez, se hace referencia a la consulta previa e informada como práctica legitimada y al derecho étnico.

En el plan nacional de educación se hacen diversas menciones en relación a la *diversidad*, tanto en sus directrices como en las estrategias para alcanzar las metas previstas.

En las directrices del Plan²⁶ figura la promoción de los principios de respeto a los derechos humanos, a la *diversidad* y a la sustentabilidad socioambiental. A su vez, se menciona que habrá un régimen de colaboración específico entre la Unión, los estados, el distrito federal y los municipios para la implementación de modalidades de educación escolar que necesiten considerar los territorios étnico-educativos y la utilización de estrategias que contemplen las identidades y especificidades socioculturales y lingüísticas de cada comunidad involucrada, con consulta previa e informada a esa comunidad.

Por su parte, las directrices curriculares nacionales para el nivel medio, establecen que la enseñanza de este nivel en todas sus formas de oferta y organización se basa, entre otros, en el reconocimiento y aceptación de la *diversidad* y de la realidad concreta de los sujetos del proceso educativo, de las formas de producción, de los procesos de trabajo y de las culturas.

La BNCC hace diferentes menciones a la *diversidad* tanto en relación con cuestiones culturales, como así también vinculada a cuestiones étnicas y lingüísticas. Da cuenta de que Brasil es un país caracterizado por la autonomía de los entes federados y que, acentuada la *diversidad* cultural y las profundas desigualdades sociales, las escuelas precisan elaborar propuestas pedagógicas que consideren las necesidades, las posibilidades y los intereses de los estudiantes, así como sus identidades lingüísticas, étnicas y culturales.

A su vez, en la BNCC desde la igualdad, *diversidad* y equidad, se expresa que un planeamiento con foco en la equidad también exige un claro compromiso de revertir la situación de exclusión histórica que margina a grupos - como los pueblos indígenas originarios y las poblaciones de las comunidades remanescientes de *quilombos* y demás afrodescendientes - y las personas que no pudieran estudiar o completar su escolaridad en la edad propia.

²⁶ A su vez, en el PNE en su meta 2 que aborda la universalización del nivel primario con los nueve años para toda la población de seis a 14 años y que al menos el 95 por ciento de los alumnos lo concluyan, entre las estrategias para lograrlo figura el disciplinar la organización flexible del trabajo pedagógico, incluyendo la adecuación del calendario escolar de acuerdo con la realidad local, la identidad cultural y las condiciones climáticas de la región.

En relación con el área de Lenguajes y sus tecnologías, desde la BNCC se establece que se busca consolidar y ampliar los aprendizajes del nivel primario previstos en los componentes de Lengua portuguesa, educación física, arte y lengua inglesa, contemplando la garantía de los derechos lingüísticos a los diferentes pueblos y grupos sociales brasileiros.

El campo artístico, es definido en la BNCC, como el espacio de circulación de las manifestaciones artísticas en general, contribuyendo para la construcción de la apreciación estética significativa para la constitución de identidades, la vivencia de procesos creativos, el reconocimiento de la *diversidad* y de la multiculturalidad y la expresión de sentimientos y emociones. Desde este marco, señala el documento, posibilita la constitución de un espacio en el que las personas sean respetadas en sus modos de ser y pertenecer culturalmente y estimuladas a comprender y acoger las diferencias y la pluralidad de formas de existencia.

Entre las competencias específicas de lenguajes y sus tecnologías, según la BNCC, se encuentra el comprender los procesos de producción y negociación de sentidos en las prácticas corporales, reconociendo y vivenciándolas como formas de expresión de valores e identidades en una perspectiva democrática y de respeto a la diversidad.

También, se incluye, el apreciar estéticamente las más diversas producciones artísticas y culturales considerando sus características locales, regionales y globales y movilizar sus conocimientos sobre los lenguajes artísticos para dar significado y (re) construir producciones autoriales individuales y colectivas, ejerciendo protagonismo de manera crítica y creativa, con respeto a la *diversidad* de saberes, identidades y culturas.

En la progresión de aprendizajes y habilidades vinculados a la Literatura, en la BNCC, se contempla la ampliación del repertorio, considerando la *diversidad* cultural, de manera de abarcar producciones y formas de expresión diversas -

literatura juvenil, literatura periférico-marginal, lo culto, lo clásico, lo popular, la cultura de masas, la cultura de los medios, las culturas juveniles, etc, en sus múltiples repercusiones y posibilidades de apreciación en procesos que envuelven adaptaciones, miniserias, films, videominutos, games, etc.

En relación al espacio de matemática, en la BNCC, se señala la importancia de que los saberes matemáticos, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, sean fundamentados en diferentes bases, de modo de asegurar la comprensión de fenómenos del propio contexto cultural del individuo y de las relaciones interculturales.

En el área ciencias de la naturaleza y sus tecnologías, se expresa el considerar y valorar diferentes cosmovisiones -que engloban conocimientos y saberes de pueblos y comunidades tradicionales - reconociendo que no son pautadas en los parámetros teórico-metodológicos de las ciencias occidentales, porque implican sensibilidades otras que no separan la naturaleza de la comprensión más compleja de las relaciones hombre-naturaleza.

También señala que para que los estudiantes profundicen y amplíen sus reflexiones al respecto de los contextos de producción y aplicación del conocimiento científico y tecnológico, las competencias específicas y habilidades propuestas para la enseñanza de nivel medio exploran situaciones - problema abordando una mejoría de la calidad de vida, seguridad, sustentabilidad y *diversidad* étnica y cultural, entre otras.

A su vez, entre las habilidades se señala el aplicar los principios de la evolución biológica para analizar la historia humana, considerando su origen, diversificación, dispersión *por el planeta y diferentes formas de interacción con la naturaleza, valorando y respetando la diversidad* étnica y cultural humana.

En el área de ciencias humanas y sociales aplicadas, que es integrada por filosofía, geografía, historia y sociología, propone una ampliación y profundización de

los aprendizajes esenciales desarrollados en la enseñanza primaria, siempre orientada para una formación ética. Tal compromiso educativo tiene como base las ideas de justicia, solidaridad, autonomía, libertad de pensamiento y de elección, o sea, la comprensión y el reconocimiento de las diferencias, el respeto a los derechos humanos y a la *interculturalidad*, y el combate a los preconceptos de cualquier naturaleza²⁷.

En el área ciencias humanas y sociales aplicadas propone que los estudiantes desarrollen la capacidad de establecer diálogos - entre individuos, grupos sociales y ciudadanos de diversas nacionalidades, saberes y culturas distintas – entendiéndolo como un elemento esencial para la aceptación de la *alteridad* y de la adopción de una conducta ética en sociedad.

A su vez, señala que las diferencias y semejanzas entre los individuos y las sociedades fueron sedimentadas a lo largo del tiempo y en múltiples espacios y circunstancias. Procurar identificar esas diferencias y semejanzas, tanto en su grupo social (familiar, escolar, barrial, de la ciudad, del país, etnia, religión, etc) como en otros pueblos y sociedades, constituye un aprendizaje a ser garantizado a los estudiantes en el área de ciencias humanas y sociales aplicadas.

En esta área, se pretende que se amplíen las capacidades de los estudiantes de elaborar hipótesis y componer argumentos con base en la sistematización de datos (de naturaleza cuantitativa y cualitativa), comprender y utilizar determinados procedimientos metodológicos para discutir críticamente las circunstancias históricas favorables a la emergencia de matrices conceptuales dicotómicas (modernidad / atraso, occidente/oriente, civilización /barbarie, nomadismo / sedentarismo, etc), contextualizándolas de modo de identificar su carácter reductor de la complejidad efectiva de la realidad y operacionalizar conceptos como etnicidad, temporalidad,

²⁷ Señala que la enseñanza primaria, se concentra en los procesos de toma de conciencia del yo, del otro y del nosotros, de las diferencias en relación al otro y de las diversas formas de organización de la familia y de la sociedad en diferentes espacios y épocas históricas. Por esto, prevé que los estudiantes exploren conocimientos propios de geografía y de historia: temporalidad, espacialidad, ambiente y diversidad (de raza, religión, tradiciones étnicas, etc) modos de organización de la sociedad y relaciones de producción, trabajo y poder, sin dejar de lado el proceso de transformación de cada individuo, de la escuela, de la comunidad y del mundo.

memoria, identidad, sociedad, territorialidad, espacialidad, etc, y diferentes lenguajes y narrativas que expresen culturas, conocimientos, creencias, valores y prácticas.

En este marco, en las habilidades se menciona el identificar, analizar y discutir las circunstancias históricas, geográficas, políticas, económicas, sociales, ambientales y culturales de matrices conceptuales (etnocentrismo, *racismo*, evolución, modernidad, cooperativismo / desarrollo, etc) validando críticamente su significado histórico y comparando las narrativas que contemplen otros agentes y discursos.

También, se menciona el analizar objetos y vestigios de la cultura material e inmaterial de modo de identificar conocimientos, valores, creencias y prácticas que caracterizan la identidad y la *diversidad* cultural de diferentes sociedades inscriptas en el tiempo y en el espacio.

En este mismo marco, entre las habilidades, se encuentra el comparar y validar procesos de ocupación del espacio y la formación de territorios, territorialidades y fronteras, identificando el papel de diferentes agentes (como grupos sociales y culturales, imperios, Estados Nacionales y organismos internacionales) y considerando los conflictos poblacionales (internos y externos), la *diversidad* étnico-cultural y las características socioeconómicas, políticas y tecnológicas.

En el documento directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico - raciales y para la enseñanza de la historia y cultura afro-brasilera y africana se hace referencia a la *diversidad* en el marco del respeto a las relaciones étnico-raciales, reconocimiento y valoración de la cultura e historia afro-brasilera y de la *diversidad* de la nación brasilera. Para la producción de este documento se realizaron consultas al Movimiento Negro y otros colectivos y personas involucradas en la temática más allá de su pertenencia racial.

Las pedagogías de combate al racismo y la discriminación elaboradas con el objetivo de la educación de las relaciones étnico/raciales positivas tienen como objetivo fortalecer entre los negros el despertar de los blancos a la conciencia negra. Entre los negros, podrá ofrecer conocimiento y seguridad para sentirse orgulloso de su origen africano y para los blancos, podrá permitir que identifiquen las influencias, la contribución y la participación e importancia de la historia y cultura de los negros en su forma de ser, vivir y relacionarse con otras personas, principalmente las negras (p.502).

Se señala que persiste en Brasil un imaginario étnico-racial que privilegia la blancura y valoriza principalmente las raíces europeas de su cultura, ignorando o valorizando poco las otras que son la indígena, la africana y la asiática.

Desde esta perspectiva, expresa que cabe a las escuelas incluir en el contexto de los estudios y actividades, que proporcionan diariamente, también las contribuciones histórico- culturales de los pueblos indígenas y de los descendientes de asiáticos, además de las de raíz africana y europea. Se promueve el reconocimiento e igual valoración de las raíces africanas de la nación brasilera al lado de las indígenas, europeas y asiáticas.

El reconocimiento, según lo expresa el documento, implica justicia e iguales derechos sociales, civiles, culturales y económicos y valoración de la *diversidad* de aquello que distingue a los negros de otros grupos que componen la nación brasilera.

En este marco señala que la educación de las relaciones étnico-raciales impone aprendizajes entre blancos y negros, intercambio de conocimientos, quiebre de desconfianzas, proyecto conjunto para la construcción de una sociedad justa, igual y ecuánime.

Es importante destacar que no se trata de cambiar de un foco etnocéntrico marcadamente de raíz europea por uno africano, sino de ampliar el foco de los currículos escolares para la *diversidad* cultural, racial, social y económica brasilera" (p.503).

Se mencionan como principios la conciencia política e histórica de la *diversidad*, fortalecimiento de identidades y de derechos y acciones educativas de combate al *racismo* y a las discriminaciones. Estos principios promueven la igualdad básica de las personas como sujetos de derechos, la comprensión de pertenencia a grupos étnico-raciales diferentes con culturas e historias propias igualmente valiosas que componen la nación brasilera y su historia, el diálogo como vía fundamental para el entendimiento entre diferentes y el proceso de afirmación de identidades y de su historicidad.

En varias oportunidades se destaca el reconocimiento e igual valoración de las raíces africanas de la nación brasilera, al lado de la indígena, europea y asiática.

Se hace mención a que

La enseñanza de la historia y cultura afro-brasilera y africana se hará por diferentes medios, en actividades curriculares o no, en las que: se explicita, busque comprender e interpretar, en la perspectiva de quien lo formule, diferentes formas de expresión y de organización de raciocinios y pensamientos de raíz de la cultura africana; se promuevan oportunidades de diálogo en que se conozcan, se pongan en comunicación diferentes sistemas simbólicos y estructuras conceptuales, así como se busquen formas de convivencia respetuosa, además de la construcción de proyectos de sociedad en que todos se sientan alentados a exponer, defender su especificidad étnico-racial y buscar garantías para que todos lo hagan; sean incentivadas actividades en que las personas (estudiantes, profesores, servidores, integrantes de la comunidad externa a los establecimientos de enseñanza) de diferentes culturas interactúen y se interpreten recíprocamente, respetando los valores, visiones del mundo, raciocinios y pensamientos de cada uno (p. 505).

A su vez, se prevé la articulación entre los sistemas de enseñanza, establecimientos de enseñanza superior, centros de investigación, núcleos de estudios afro-brasileros, escuelas, comunidad y movimientos sociales para la formación de profesores para la *diversidad* étnico-racial y también la introducción en los cursos de formación de profesores y de otros profesionales de la educación de análisis de las relaciones sociales y raciales en Brasil.

La meta de estas directrices es promover una educación de ciudadanos actuantes y conscientes en el seno de la sociedad multicultural y pluriétnica de Brasil, buscando relaciones étnico sociales positivas, rumbo a la construcción de una nación democrática.

Desde las directrices curriculares nacionales para la educación escolar quilombola se cuestiona la tendencia hegemónica del Estado y del campo del derecho de aplicar la ley de manera neutra e indagan por qué en sociedades reconocidamente diversas y pluriculturales, como es el caos de Brasil, aún es posible encontrar tanta resistencia a la garantía de los derechos de los colectivos sociales considerados diversos. Es en ese campo que la discusión del "derecho étnico" comienza a ocupar más espacio. Es también en ese campo que las quilombolas, en tanto colectivo étnico - racial y social, adquieren mayor visibilidad en la arena política. (p. 433).

En ese mismo documento, se caracteriza el proceso histórico de configuración de los *quilombos* a partir de distintas estrategias de lucha como la lucha contra el *racismo*, por la tierra y el territorio, por la vida, por el respeto a la *diversidad* socio-cultural, por la garantía del derecho a la ciudadanía, por el desarrollo de políticas públicas que reconozcan, reparen y garanticen el derecho de las comunidades quilombolas a la salud, a la vivienda, al trabajo y a la educación (p.435)

En el caso de Argentina, la Constitución Nacional, la Ley de Educación Nacional, los núcleos de aprendizajes prioritarios y los marcos nacionales de referencia hacen diversas menciones a la *diversidad* y a la *interculturalidad*. Principalmente se asocian a los derechos, a la democracia, a la pluralidad y a la identidad. Se menciona la *diversidad* lingüística, étnica y de género y de cosmovisiones. Se hace referencia, a la vez, en relación al respeto y a la valoración

de la *diversidad* cultural y se vincula con procesos de diferenciación y homogeneización. Se menciona el *diálogo entre culturas*.

En el caso de la Constitución Nacional entre las atribuciones del Congreso se menciona el reconocimiento a la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y el garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, entre otros reconocimientos. También se refiere a dictar leyes que protejan la identidad y pluralidad cultural.

Por su parte, la Ley de Educación Nacional²⁸ señala que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la *diversidad*, justicia, responsabilidad y bien común.

Entre los fines y objetivos de la política educativa señala el fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la *diversidad* cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

A su vez, se establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as/es estudiantes valorar y comprender la *diversidad* cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

²⁸ En el marco de la educación primaria se menciona el brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. También se menciona que la organización curricular e institucional de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos incorporará en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.

Señala, también, que formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la *diversidad*. A su vez, se incluye el conocimiento de la *diversidad* cultural de los pueblos indígenas y sus derechos.

Los núcleos de aprendizajes prioritarios también incluyen varias menciones a la *diversidad e interculturalidad*. En los que se refieren a las ciencias sociales para el ciclo orientado de nivel secundario, encontramos que se hace mención entre los propósitos al fortalecimiento de lazos sociales que contribuyan a la consolidación de una Argentina plural, diversa, fraterna y democrática sustentada en el respeto de los Derechos Humanos y a la valoración y respeto de la *diversidad* lingüística, étnica, de género y de cosmovisiones. A su vez, se menciona el abordaje de acontecimientos y procesos sociales desde un enfoque contextual y procesual considerando la perspectiva de género y la *interculturalidad*

En el marco de geografía y en un apartado destinado a la dimensión cultural de los territorios se hace mención al respeto y valoración de la *diversidad* cultural atendiendo a los múltiples sistemas de prácticas, conocimientos y cosmovisiones de los distintos grupos humanos que construyen y simbolizan sus territorios. A su vez, se incluye la interpretación crítica de las tensiones entre nacionalismos, regionalismos y localismos, considerando las políticas de construcción de los Estados en relación con los procesos de diferenciación y homogeneización cultural.

A pesar de estas escasas presencias en el ciclo orientado del nivel secundario, se encuentran diversas menciones en el ciclo básico. Entre ellas, podemos encontrar el conocimiento de la *diversidad* cultural en América y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los

sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintos países y regiones del continente.

En el ciclo orientado, se menciona el conocimiento de la *diversidad* cultural en la Argentina y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintas regiones y lugares del país.

En relación a Lengua y Literatura para el ciclo orientado, se menciona entre los propósitos el reconocimiento de la *diversidad* lingüística y cultural en el marco del respeto por la *alteridad* y las identidades. También se promueve el análisis, discusión y sistematización de variados discursos para generar diálogos con diversas culturas.

También se incluye el abrir interrogantes en torno a la conformación de identidades a partir de las variables que las constituyen (etnia, género, sistemas de creencias, entre otras), promover vías de acceso a diversos campos de la cultura y generar diálogos con diversas culturas.

En el mismo documento se incluye el reconocimiento de la variedad de puntos de vista acerca de un mismo tema o problema, y la asunción de una actitud de amplitud en el diálogo con otras culturas y formas de pensar el mundo. También, se propone producir textos ensayísticos (con y sin la colaboración del docente) en los que sostengan puntos de vista personales, en torno a una amplia variedad de temas controversiales, que resulten convocantes (problemáticas de la condición humana, la *diversidad* cultural, del mundo contemporáneo, los sistemas de creencias, las cuestiones vinculadas con el mundo de la literatura, de la cultura, de la ciudadanía, entre otras). También se menciona la lectura reflexiva de discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural, artístico y que aborden temáticas relacionadas con la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad, la

convivencia intercultural, entre otros. En la misma línea, se menciona la escucha comprensiva y crítica de discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural, artístico, y que aborden temáticas relacionadas con la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad, la convivencia intercultural, entre otros.

En relación a filosofía, en el eje en relación con el poder, el discurso y la subjetividad se menciona el análisis de los supuestos filosóficos de los discursos sobre los "otros" (de género, de clase social, etarios, étnicos culturales, lingüísticos, religiosos) presentes tanto en acontecimientos históricos como en la vida cotidiana y en el sentido común, promoviendo la discusión en torno a las implicancias éticas y políticas derivadas de dichos supuestos.

En la formación ética y ciudadana se señala entre los propósitos el reconocimiento y análisis de las diversas identidades (de clase, de género, étnico-culturales, de generación, entre otras) de los sujetos y los grupos y las relaciones de poder que se establecen en cada contexto. También la identificación y análisis, en perspectiva histórica, de la lucha por los Derechos Humanos, el reconocimiento y el respeto de las diversidades étnico-culturales, de creencias, lingüísticas, de género, entre otras.

En los MNR aparecen varias menciones relacionadas con la *diversidad* y la *interculturalidad*. En la orientación en Turismo se presenta a la enseñanza sustentada en el reconocimiento del contexto y las tradiciones de quienes se educan, de sus raíces, costumbres, saberes construidos y visiones del mundo desde la perspectiva turística. Se menciona la puesta en valor de los bienes culturales, sociales y económicos y su relación con la identidad y pertenencia en el marco de una sociedad más justa e igualitaria. En este marco se menciona también el respeto a la *diversidad* cultural, la interacción e integración de las comunidades.

Se menciona también en la orientación en Turismo la dimensión vinculada con los vínculos entre culturas, considerando la heterogeneidad y la *diversidad* que

presenta Argentina y entendiendo al turismo como una actividad caracterizada por la interacción entre culturas.

En el MNR de Arte se hace mención a la identidad cultural latinoamericana, dando cuenta de la *diversidad* cultural del continente.

En el MNR de comunicación tiene presencia la comunicación intercultural como una de las dimensiones a abordar junto a la interpersonal, comunitaria, institucional y masiva. Se asocia a la *interculturalidad* con el campo socio-comunitario, con la convivencia democrática, en el marco del respeto a las identidades y de una sociedad más justa e igualitaria. A su vez, se menciona a las "problemáticas interculturales" entre posibles problemáticas sociales y comunitarias para la reflexión desde una perspectiva comunicacional y el análisis crítico de los medios y la *diversidad*.

En el MNR de ciencias sociales se busca que las y los estudiantes profundicen y amplíen la información y teorías del pensamiento humanístico y social sobre las costumbres, creencias, cosmovisiones, prácticas y valores, así como otras expresiones culturales de la sociedad en estudio. También que comprendan a las identidades individuales y colectivas como resultados de procesos de construcción social y cultural y reconozcan la *diversidad* cultural, étnica, lingüística, religiosa, de género, en Argentina y en el mundo. Finalmente, entre las temáticas relevantes se presentan las identidades regionales y la *diversidad* cultural y se promueve el trabajo colaborativo de las y los estudiantes en un marco de respeto a la *diversidad* cultural y equidad de géneros.

El MNR de lenguas se posiciona desde una perspectiva plurilingüe e intercultural y propone el reconocimiento, la valoración y el respeto por la *diversidad* de identidades y la singularidad de cada cultura. En este marco, señala que promueve la formación de ciudadanos y ciudadanas dispuestos a la comprensión de las diferencias incluso dentro de su propia lengua y cultura, capaces de desarrollarse en una sociedad diversa y de contribuir en forma solidaria a la convivencia en

comunidad desde el conocimiento y el respeto a lo diferente para la construcción de una sociedad más justa. Favorece también, según señala el documento, la apertura a culturas disímiles y, por lo tanto, constituye una instancia privilegiada para la formación de ciudadanos abiertos al diálogo comprensivo y enriquecedor con el otro.

Este documento es el que más profundiza sobre la *interculturalidad*, a la vez que la pone en tensión con las relaciones con el Estado y los procesos de colonización y descolonización desde la región. Entre los ejes se encuentra el de *diversidad* lingüística y el de lengua, cultura e identidad en los que se hace referencia a conocimientos sobre las lenguas, a la competencia intercultural que se espera desarrollar en los estudiantes a partir del estudio de la historia, la literatura y otras expresiones artísticas de distintas culturas y sociedades y la apelación al análisis crítico de estereotipos y representaciones.

La capacidad de comprensión y superación del prejuicio en relación con esos otros mundos culturales y la confianza en la posibilidad de diálogo a través de las diferencias son atributos necesarios de un tipo de actor social que demandan las complejas sociedades actuales: el mediador lingüístico-cultural" (p.7)

Los documentos de ambos países hacen referencia a la *diversidad* y la *interculturalidad* desde una perspectiva vinculada al respeto y valoración de las identidades, relacionadas con lo lingüístico, el *diálogo entre culturas* y el reconocimiento de especificidades étnicas, de género y de cosmovisiones.

En el caso de Argentina, el énfasis está puesto en la pluralidad sin hacer referencia explícitas a esas diversidades, mientras que en el caso de Brasil se mencionan las desigualdades y situaciones de exclusión de grupos como los pueblos originarios y las poblaciones remanescientes de *quilombos* y demás afrodescendientes desde una perspectiva que pone el foco en la equidad, a la vez que reconoce las raíces africanas, indígenas, europeas y asiáticas en la conformación de su nación.

En el caso de Brasil al tener normativa específica que aborda las relaciones étnico-raciales se encuentra mayor profundidad en el tratamiento de la *interculturalidad* mientras que en el caso de Argentina, si bien es una temática presente en los documentos, se logra mayor profundidad en el acercamiento que se hace desde las Lenguas, a partir de la relación entre identidad-lenguas y cultura, sin lograr que esta perspectiva plurilingüe e intercultural permee el resto de los documentos.

Consideraciones finales.

Esta investigación abordó la relación entre la *colonialidad del poder y del saber* y el campo curricular, en el nivel secundario de Brasil y Argentina, a partir del análisis de la presencia y ausencia afrodescendiente y africana en los documentos curriculares .

La *síntesis cultural* se analizó a partir de las subcategorías *diálogo cultural* y la *relación entre saber y poder*, identificando sentidos alrededor de la relación entre *lo común* y *lo diverso*; la presencia de saberes vinculados con otras sociedades, pueblos y comunidades; la referencia al *racismo* y la *discriminación* y menciones vinculadas a la *alteridad, diversidad o interculturalidad*.

En este recorrido también se describió el contexto regional de América del Sur con sus procesos descolonizadores y continuidades conservadoras en el marco de procesos de integración regional que desafiaban pensar *lo común* y *lo diverso*. Se aludió, a su vez, al contexto internacional que promovía la visibilización de la historia y la cultura afrodescendiente y africana y a políticas educativas que prescribían la obligatoriedad del nivel secundario y la ampliación de derechos.

Finalmente, se recuperaron diferentes aportes teóricos y antecedentes del *campo curricular* y de las particularidades de ambos sistemas educativos, como así también, del campo de *estudios afrolatinoamericanos*. Estos antecedentes dieron cuenta de la negación de existencia de los afrodescendientes, de los procesos de invisibilización de este colectivo que permean la construcción de la historia nacional y sus héroes y de la necesidad de políticas públicas que promuevan la construcción, desde la escuela, de subjetividades que deconstruyan el *racismo estructural* y alienten el respeto, reconocimiento y valoración de la *diversidad*.

En este marco, se halló que el *diálogo entre culturas* se presenta a través de la referencia a *lo común* y *lo diverso* y que adquiere la forma de orientaciones

específicas para diferentes colectivos como así también, la presentación de un común que se actualiza / contextualiza en los diferentes entornos.

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

En Argentina la presencia afrodescendiente y africana se produce como no existente en la Constitución y en la ley de educación nacional vigente (26.206 de 2006). A pesar de que esta normativa marco no las menciona, otros documentos que orientan lo curricular como los núcleos de aprendizajes prioritarios y los marcos nacionales de referencia hacen diferentes referencias, aunque de manera aislada. En esas presencias, aparecen junto a los pueblos originarios y otros colectivos, en varias oportunidades vinculado al reconocimiento de América Latina como lugar de enunciación y al reconocimiento de las múltiples identidades que conforman la nación. A su vez, hay normativa específica que promueve la incorporación de contenidos que contemplen su presencia para todos los niveles y modalidades, como la Ley del Día Nacional de las/os afroargentinas/os y cultura afro 26.852 (2013).

Podemos ver que en el caso argentino las presencias son diversas según los documentos, y podría identificarse alguna tendencia a que aparezca como una temática que estaría instalándose para promover un *diálogo intercultural* de saberes y co-presencia ya que las presencias se encuentran en los documentos más actuales. Sin embargo, analizando en su conjunto los documentos, las presencias son aisladas y fragmentarias en relación a lo que se presenta como la historia y cultura dominante, estableciendo una relación colonial frente a los saberes

históricamente legitimados. La historia y cultura indígena cuenta, en el caso de la normativa argentina, con mayor presencia, sin embargo, también aparece de manera marginal entre los saberes y conocimientos presentados.

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

En la normativa de Brasil, se identifica una presencia amplia y además de contar con normativa específica vinculada a la educación quilombola, se cuenta con normativa vinculada a la educación indígena, a la educación campesina y con orientaciones específicas para la enseñanza de relaciones étnico-raciales y de la historia y cultura afro-brasilera e indígena. Se puede identificar mayor compromiso desde el *campo curricular*, a partir de la lucha del Movimiento Negro, para construir relaciones interculturales y descolonizadoras en las aulas y denunciar las relaciones desiguales y jerárquicas entre los saberes y conocimientos. A su vez, se hacen diversas menciones a partir del reconocimiento de las diversas culturas que componen la nación brasilera entre las que mencionan la africana, indígena, europea y asiática.

Al analizar la relación entre el saber y el poder, se encontró que en la normativa de Brasil se hacen diversas referencias a las comunidades africanas y afrodescendientes y su cultura como así también se mencionan las poblaciones del campo y las comunidades indígenas. Por un lado, tienen directrices específicas para su abordaje en las aulas, pero también se las menciona en documentos generales. También, se hace mención a las sociedades y saberes latinoamericanos,

asiáticos y europeos de manera más general, en el marco del reconocimiento de la pluralidad cultural y *diversidad* étnico-racial de la nación brasilera.

A su vez, este reconocimiento de las diversidades se acompaña de la mención a las desigualdades étnico-raciales que atraviesan a estos colectivos, la necesidad de pedagogías propias que respeten y reconozcan la especificidad étnico-cultural de cada comunidad y su historia, memoria, tecnología, territorios y conocimientos. Se hace hincapié en el derecho a ser diferente sin ser desigual.

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

Entre las referencias, se destaca que en el marco de la formación ética y ciudadana, dentro de los núcleos de aprendizajes prioritarios, se hace mención a las identidades y diversidades y la reflexión y debate sobre las representaciones individuales y colectivas acerca de las diversidades étnico culturales, lingüísticas, de creencias, para la construcción de una ciudadanía intercultural y la promoción de una ética dialógica; considerando que la Nación Argentina se conforma desde múltiples identidades y se refiere a los pueblos indígenas, criollos, afrodescendientes y migrantes, entre otros. Aquí se aclara que esta conformación es un proceso que continúa en el presente, abriendo el camino para poder identificar en la actualidad estos procesos identitarios.

También, en esta línea de reconocimiento de otras culturas, se halla en el MNR de lenguas la mención a las lenguas de los pueblos originarios, rurales o migrantes, al denunciar una tradición centralista en la gestión de la educación y la

cultura, recreada por los mecanismos del mercado y los medios masivos, y la sobrevaloración de ciertas lenguas internacionales que contribuyeron a reforzar jerarquías entre lenguas, impactando en la marginación, invisibilización y ruptura en la transmisión de estas otras lenguas.

En relación a los saberes vinculados a otras sociedades, pueblos y comunidades, especialmente a África y la cultura afro, el análisis observó que en el caso de Brasil son una temática presente y transversal a todos los documentos en los que aparece con mayor o menor nivel de especificidad.

En este país, desde las directrices curriculares nacionales para la educación quilombola se establece que se incorporarán los saberes tradicionales de las comunidades quilombolas en articulación con el conocimiento escolar sin jerarquías, en una constelación de saberes que circulan, dialogan e indagan en la vida social.

Este posicionamiento descrito en las directrices brasileñas para la educación quilombola da cuenta no sólo de la inclusión de estos saberes, sino de la intencionalidad de que sean incluidos de manera *decolonial*, rompiendo las jerarquías de saberes instaladas y promoviendo relaciones de copresencia con otros saberes.

Sin embargo, en el caso de los documentos curriculares de Argentina sigue siendo una temática con mínima presencia y con menciones aisladas y en algunos documentos a pesar de la Ley 26852 que promueve la incorporación de contenidos que promuevan la cultura afro.

En relación a los saberes vinculados al *racismo* y la *discriminación*, se encontró que en el caso de Brasil se hace referencia en distintas oportunidades, en los documentos de análisis, a la *discriminación*, preconceptos y violencias. Se evita la utilización del término *racismo* en general, salvo en las directrices curriculares

para la educación étnico racial y la educación escolar quilombolas. En estos últimos documentos se introducen los diversos racismos, entre ellos el *racismo* ambiental. También se menciona al derecho étnico y se explicita la necesidad de promover una educación antirracista.

En el caso de Argentina, la Constitución Nacional y la Ley de Educación Nacional hacen diferentes menciones a la *discriminación*. A su vez, los núcleos de aprendizajes prioritarios analizados, incluyen en distintos lugares menciones referidas al *racismo*, *discriminación*, prejuicios, estereotipos y exclusión. Finalmente, los MNR hacen alusión a la *discriminación*, la violencia, el autoritarismo, los prejuicios y los preconceptos.

En referencia a los saberes vinculados a la *alteridad*, *la diversidad* y la *interculturalidad*, en la normativa de Brasil, encontramos a la *diversidad* en relación con las identidades y especificidades socioculturales, étnicas y lingüísticas de cada comunidad. Se promueve el reconocimiento e igual valorización de las raíces africanas de la nación brasilera al lado de las indígenas, europeas y asiáticas. Se denuncia las desigualdades vinculadas a las diversidades y la exclusión histórica que margina a grupos como los pueblos originarios y afrodescendientes y se hace referencia a la consulta previa e informada como práctica legitimada y al derecho étnico.

En este marco, se mencionan como principios la conciencia política e histórica de la diversidad, fortalecimiento de identidades y de derechos y acciones educativas de combate al *racismo* y a las discriminaciones. Estos principios promueven la igualdad básica de las personas como sujetos de derechos, la comprensión de pertenencia a grupos étnico-raciales diferentes con culturas e historias propias igualmente valiosas que componen la nación brasilera y su historia, el diálogo como vía fundamental para el entendimiento entre diferentes y el proceso de afirmación de identidades y de su historicidad.

En el caso de Argentina, encontramos que la Constitución Nacional, la Ley de Educación Nacional, los núcleos de aprendizajes prioritarios y los marcos nacionales de referencia hacen diversas menciones a la *diversidad* y a la *interculturalidad*. Principalmente se asocian a los derechos, a la democracia, a la pluralidad y a la identidad. Se menciona la *diversidad* lingüística, étnica y de género y de cosmovisiones. Se relaciona también al respeto y a la valoración de la *diversidad* cultural y se vincula con procesos de diferenciación y homogeneización. Se hace referencia también al *diálogo entre culturas*.

En los documentos de este país, el énfasis está puesto en la pluralidad sin hacer referencia explícita a esas diversidades, mientras que en el caso de Brasil se mencionan las desigualdades y situaciones de exclusión de grupos como los pueblos originarios y las poblaciones remanescientes de *quilombos* y demás afrodescendientes desde una perspectiva que pone el foco en la equidad, a la vez que reconoce las raíces africanas, indígenas, europeas y asiáticas en la conformación de su nación.

En los documentos de Brasil al tener normativa específica que aborda las relaciones étnico-raciales se encuentra mayor profundidad en el tratamiento de la *interculturalidad* mientras que en el caso de Argentina, si bien es una temática presente en los documentos, se logra mayor profundidad en el acercamiento que se hace desde las lenguas, a partir de la relación entre identidad-lenguas y cultura, sin lograr que esta perspectiva plurilingüe e intercultural permee el resto de los documentos.

Estos hallazgos nos permiten identificar estas marcas coloniales que persisten en el *campo curricular* como así también horizontes posibles en los que el

curriculum puede promover espacios de enseñanza y de aprendizaje más igualitarios.

Más allá de las diferencias en relación al porcentaje de población que se autopercebe como afrodescendiente en cada uno de los países, esta investigación se abocó a analizar la forma en que las presencias afrodescendientes y africanas tienen lugar en los documentos curriculares, dando cuenta de los procesos de visibilización y de producción de ausencias que se generan y los sentidos que se construyen.

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

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

- ¿De qué forma el *campo curricular* puede asumir estas luchas por horizontes más democráticos a partir del reconocimiento de las diversidades en planos de igualdad?
- ¿Qué políticas educativas pueden promover el reconocimiento curricular de las *diversidades* sin profundizar la segmentación y fragmentación del sistema educativo?
- ¿A través de qué propuestas pedagógicas las/os/es docentes podemos identificar la producción de no existencias y restituir en cada comunidad y

en nuestra historia nacional las ausencias construidas y que sean parte del *curriculum*?

- ¿Qué experiencias de construcción curricular promueven el diseño de normativa más igualitaria y participativa en relación con las diversidades?

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

Referencias bibliográficas:

Alberto, P. y Hoffnung-Garskof, J. (2019) Democracia Racial e inclusión racial. Histórias hemisféricas. En *Estudios Afrolatinoamericanos. Una Introducción*. Clacso ; Massachusetts : Afro Latin American Researcher Institute. Harvard University. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206023201/EstudiosAfro_ES.pdf

Almeida, S. (2018) *O qué é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG) Letramento.

Alves, N. (2014) Sobre a possibilidades e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1464 – 1479 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

Araujo S. (2008). *Docencia y Enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes. Editorial. Buenos Aires.

Banco Mundial.(2018) - *Afrodscendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusao*. Washington, DC: World BAnk. Disponible en https://dgmbrasil.org.br/media/publicacoes/Relatorio_Port_JH4BjdV.pdf Consultado 31 de mayo de 2020.

Bidaseca, K.; De Oto, A; Obarrio, J. y Sierra, M. (comp) (2014) *Legados, genealogías y memorias poscoloniales en América Latina: escrituras fronterizas desde el Sur*. Ediciones Godot.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information. The thematic analysis and code development*. Thousand Oaks: Sage.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Briones, C.; Delrio, W; Lanusse, P; Lazzari, A; Lorenzetti, M; Szulc, A y Vivaldi, A. (2006). Diversidad cultural e interculturalidad como construcciones socio-históricas. En: Amegeiras, Aldo y Elisa Jure (comps). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires. Prometeo libros y Universidad Nacional de General Sarmiento, pp 255-264.

CEPAL (2019) Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos. *Panorama Social da América Latina*, 2019. Resumen Ejecutivo. 2019. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45090/1/S1900909_pt.pdf Consultado 31 de mayo de 2020.

Connel, R. (1997). *Escuela y Justicia Social*. Madrid. Morata.

Da Silva, T. T.(1998). Cultura y curriculum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Curriculum*, Vol. 1, Núm. 1.

Da Silva, T. T.(1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

De Alba, A.(1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

De la Fuente, A. y Reid Andrews, G. (2018) Los estudios afrolatinoamericanos. Un nuevo Campo. *En Estudios Afrolatinoamericanos. Una Introducción*. Clacso ; Massachusets : Afro Latin American Researcher Institute. Harvard University. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181206023201/EstudiosAfro_ES.pdf

Dietz, G. y Mateos Cortes, L.C. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México*. ISBN 978-607-9116-04-0.

Fernandes de Oliveira, L y Ferrao Candau, V.M.(2010). Pedagogía decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista* - Belo Horizonte. V. 26. N01 p.15-40.

Fernandez Bravo, N. (2014) *El regreso del cabecita negra. Ruralidad, desplazamiento y reemergencia identitaria entre los santiagueños "afro"*. En XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-081/48>

Fontana, J. (2002) Prólogo. En *Las Voces de la historia y otros estudios subalternos*. Ranahit Guha. Crítica, Barcelona.

Frigerio (2008) De la desaparición de los negros a la reaparición de los afrodescendientes: comprendiendo la política de las identidades negras, als clasificaciones raciales y de su estudio en Argentina. En *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina : herencia, presencia y visiones del*

otro. CLACSO, CEA-UNC. Córdoba. Buenos Aires. Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121213112425/08frig.pdf>

Frigerio, A. y Lamborghini, E. (2011). *Los afroargentinos: formas de comunalización, creación de identidades colectivas y resistencia cultural y política*. En PNUD Aportes para el desarrollo humano en Argentina / 2011: Afrodescendientes y africanos en Argentina. 1a ed. - Buenos Aires. Disponible en:
http://www.aladaa.com.ar/Publicaciones/PNUD_Afro_Argentina.pdf

Funes, P. y Ansaldi, W. (2004) Cuestión de Piel. Racialismo y legitimidad política. En *El orden oligárquico latinoamericano*. Calidoscopio latinoamericano. 451-495

Geler, L; Egido, A.; Recalt, R y Yannone, C.(2018) Mujeres afroargentinas y el proyecto Certificar nuestra existencia. Una experiencia de trabajo multidisciplinar en Ciudad Evita (Gran Buenos Aires). *Población & Sociedad* (en línea). Vol 25(2) pp.28-54

Ghidoli, M.d.L. (2016) Se busca un rostro para Monteagudo. La imposibilidad de un prócer no blanco. En Guzman et. Al. *Cartografías afrolatinoamericanas: perspectivas situadas desde la Argentina*. Biblos

Giovedi, V. (2013) Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações. *Revista Teias* v. 14. n. 33 • 121-137 Dossiê Especial

Gomes, N.L. (2011). O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*. Vo. 10 n.18.

Gomes, N. L. (2012a). Movimiento negro e educação: resignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n.120, p.727-411. Disponible en: www.cedes.unicamp.br

Gomes, N.L.(2012b). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Universidade Federal de Minas Gerais. *Curriculum sem Fronteiras*, v12, n1, pp 98-109,. Disponible en: www.curriculosemfronteiras.org

Guzmán, F. (2016). “María Remedios del Valle. “La Capitana”, “Madre de la Patria” y “Niña de Ayohuma”. Historiografía, memoria y representaciones en torno a esta figura singular”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* (en línea).

Krawcyk, N. (2008) Ensino médio no Brasil. São Paulo: ação educativa. Coleção em *Questão 6. Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil*. <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf%3E>

Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso. Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Lao-Montes, A. (2013) Empoderamiento, descolonización y democracia sustantiva. Afinando principios ético-políticos para las diásporas Afroamericanas. *Revista CS*. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n12/n12a03.pdf>

Mullings, L. (2013) Interrogando el racismo. Hacia una antropología antirracista. *CS*. 325--375. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5150409>

Ouviña, H. (2012) Estado y colonialidad en América latina. Hacia una refundación de la teoría política desde una perspectiva plurinacional. En *Revista Voces en el Fenix*

N°18, Facultad de Ciencias Económicas (UBA), Buenos Aires. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1RsosMPQzi9y7HiPySIZNnXrHhNKUZ7Je/view>

Paschel (2018) Repensando la movilización de los afrodescendientes en América Latina. En *Estudios afrolatinoamericanos : una introducción* / Alejandro de la Fuente ... [et al.] ; editado por Alejandro de la Fuente ; George Reid Andrews. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; Massachusetts : Afro Latin American Researcher Institute. Harvard University.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Colección antologías. Originalmente en Festschrift for Immanuel Wallerstein, Journal of World-Systems Research, Special Issue. Giovanni Arrighi and Walter Goldfrank, eds. Colorado, USA. Vol. VI, No. 2, Fall/Winter 2000, pp. 342-388. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>

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

Said, E. (1979). *Orientalism*. Nueva York: Vintage

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

Santomé, J (2016) Intervención en el Coloquio: curriculum - Sociedad. Voces, tensiones y perspectivas. Organizado por IISUE (Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación), UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México)

México DF, 11, 12, 13, y 14 de Octubre, 2013. Disponible en:
<https://jurjotorres.com/?p=5127>

Santos, J. (2008). Poscolonialidad en *Diccionario del pensamiento alternativo*. Biagini, H. E. y Roig, A. Editorial Biblos.

Santos, B.d.S. (2010) *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur*. Lima. Disponible en:
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Refundacion%20del%20Estado_Lima2010.pdf

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

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

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

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

Smanamud, J. *Reinventar la Educación Pública, autogestionar la educación popular. Diálogo de experiencias desde Bolivia y Chile*. Cuadernos de Educación Popular.

MPLD. s/d. Disponible en
<http://www.youblisher.com/p/464635-Reinventar-la-educacion-publica-autogestionar-la-educacion-popular-Dialogos-con-experiencias-de-Chile-y-Bolivia/>

Sussekind, M. L. /2014) As (im)possibilidades de uma base comun nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03p.1512-1529 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo –PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Santillana.

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

Trouillot, M.F. (2011) Una historia impensable: la revolución haitiana como un no-evento. En *Silencing the Past. Power an the Production of History*, M.-R. Trouillot, Boston, Beacon Press, 1995, pp. 70-107. Traducción del inglés original de Manuel Talens. En *Revista Antropología Política*. 2 (8G) 8 351.

Twaihes Rey, M. (2012) *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. Editorial Arcis. Clacso. Disponible en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20121127121700/ElEstadoenAmericaLatina.pdf>

Wade, P. (2011) Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología*. V. 47(2) pp. 15-35

Wade, P. (2017) Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje. *Tabula Rasa*. No. 27. pp.23-44. Disponible en:

<http://www.revistatabularasa.org/numero27/estudios-afrodescendientes-en-latinoamerica-racismo-y-mestizaje/>

Walsh, C. (2009a) *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, Quito.

Walsh, C. (2009b). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Disponible en: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf.

Normativa curricular:

Argentina

- Constitución Nacional de la República Argentina (1994). Disponible en: <https://www.congreso.gob.ar/constitucionNacional.php>
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Nivel Secundario (2011) correspondientes a Ciencias Sociales, Formación ética y ciudadana, educación artística, Filosofía y Lengua y Literatura. Disponibles en: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-nucleos-de-aprendizajes-prioritarios-nap>
- CFE N°142/11 Marcos Nacionales de Referencia (MNR) correspondientes a Arte, Ciencias Sociales, ciencias Naturales, Economía y administración, Comunicación, Educación Física y Lenguas. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15198>
- CFE N° 156/11 Marcos Nacionales de Referencia correspondiente a Turismo, Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15214.pdf>

- CFE N°163/11 Marcos Nacionales de Referencia correspondiente a Informática Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15219.pdf>.
- CFE 162/11 Marcos Nacionales de Referencia correspondiente a Bachiller Agrario. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/15218.pdf>
- CFE N°268/15 Marcos Nacionales de Referencia correspondiente a Literatura, Matemática, Física y Educación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_268-15.pdf
- Ley Día Nacional de Afroargentinxs y cultura afro 26.852 (2013). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/210000-214999/214825/norma.htm>

Brasil

- Constitución de la República Federativa de Brasil (1988). Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) N° 9394 (1996). Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Parámetros Curriculares Nacionales para el nivel Medio (2000). Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>
- Ley de obligatoriedad de la enseñanza de historia y cultura afro-brasilera N° 10639 (2003). Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm
- Directrices Curriculares Nacionales para el nivel medio (2012). Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Directrices Curriculares Nacionales para la enseñanza de la Educación Escolar Quilombola (2012). Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192
- Directrices Curriculares Nacionales para la educación de las relaciones étnico- raciales y para la enseñanza de la historia y cultura afro-brasilera y

- africana (2004). Disponible en:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
- Plan Nacional de Educación (2014) Disponible en:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-77897-0-publicacaooriginal-144468-pl.html>
 - Base Nacional Común Curricular (2018). Disponible en:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf