

Luis Fernando Cerri (org.)

Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em **Nuestra** **América**



Editora
UEPG

Copyright © by Luis Fernando Cerri & Editora UEPG

Equipe editorial

Coordenação editorial Beatriz Gomes Nadal
Revisão de língua portuguesa Janete Bridon e Amanda Demétrio
Revisão de língua espanhola Nélio Schneider
Projeto gráfico e diagramação Andressa Marcondes
Capa Marco Wrobel

C968 Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América/ Luis Fernando Cerri (org). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2022.
461p; il. Livro eletrônico.

ISBN: 978-65-86234-34-3

DOI:10.5212/86234-34-3

1. História. 2. Ensino de história. 3. Cultura política. 4. América Latina.
I. Cerri, Luis Fernando (org.). II. T.

CDD: 907

Elaborado por Rodrigo Pallú Martins – CRB 9/2034/O

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG
Praça Santos Andrade, n. 1
84030-900 – Ponta Grossa – Paraná
(42) 3220-3306
vendas.editora@uepg.br
www.editora.uepg.br

2022

Sumário

Introdução

Luis Fernando Cerri 8

CULTURA HISTÓRICA: ESCALAS

Sujetos históricos, cultura y conciencia histórica en jóvenes queretanos

Paulina Latapí Escalante, Emma Delfina Rivas Servín..... 26

O local e o nacional: a questão da grande narrativa histórica sobre o colonial entre os estudantes brasileiros

Elizabeth A. D. Seabra, Piter Jonathas Pereira..... 45

¿Quiénes son los héroes?: el rol de la academia y la escuela en la construcción de la memoria histórica

Juan Maguiña Agüero, Juan Palomino Paredes, Juan Rodríguez Díaz 56

Los muchos panteones posibles para la enseñanza de la historia uruguaya. ¿Hacia la conformación de un panteón republicano?

Gabriel Quirici, Federico Alvez Cavanna 70

CULTURA POLÍTICA E HISTÓRIA

Relações entre concepções de História e posicionamento político de estudantes brasileiros

Luis Fernando Cerri, Emerson Urizzi Cervi..... 93

Experiência militante como transformadora da consciência histórica.

Luiz Eduardo Ferreira Palma, Janaina de Paula do E. Santo 118

O posicionamento de Jovens de Vitória da Conquista quanto aos valores sociais e a democracia: temas “polêmicos” e relações na vida prática
Kelvin Oliveira do Prado, Micheline Alves Marques, Gláucia Lilian Portela Nunes..... 133

Jóvenes, dictadura militar chilena y cultura histórica: configuraciones narrativas de memorias e historiografías para la comprensión de un pasado reciente de violencia
Graciela Rubio..... 155

CULTURA HISTÓRICA, IDEIAS E REPRESENTAÇÕES

Cambio y continuidad en la educación histórica: el futuro y el pasado desde la perspectiva de los estudiantes de Chile
Fabián González Calderón..... 181

La historia en los colegios. Estudiantes de las regiones de Ñuble, Valparaíso y Los Ríos, Chile. Una primera aproximación
Cristián Leal Pino; Mónica Pino Muñoz..... 204

IDENTIDADES, RAÇA E CLASSES NO PENSAMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS

Posicionamentos dos estudantes de escolas públicas e privadas brasileiras sobre as ações afirmativas, cultura e história negras
Méris Nelita Fauth Bertin..... 225

Los grupos subalternizados en la formación histórica e identitaria de los jóvenes en Argentina. Pueblos indígenas, negros y participación política
Patricio Grande, Natalia Wiornos y Matías Bidone..... 239

Por entre tensões e esperanças: colonialidade e consciência histórica com jovens do ensino médio
Jean Carlos Moreno, Matheus Mendanha da Cruz..... 261

O que pensam os alunos do ensino médio sobre os “povos indígenas”
Márcia Elisa Teté Ramos, Sandra Regina Ferreira de Oliveira 279

Jovens cariocas: identidades híbridas?
Maria de Fátima Barbosa Pires..... 300

¿Qué piensan las y los jóvenes sobre la Conquista de México a 500 años de distancia? Un estudio con estudiantes de educación media
Mayra Rodríguez Hernández..... 317

ALUNOS, PROFESSORES E SIGNIFICAÇÕES NAS AULAS

A formação de professores e as aulas de história
Maria Paula Costa 338

Estudantes de Guarapuava e os livros didáticos de história: projeto residente como ponto de partida da investigação
Mariana S. Gaspar 358

O livro didático de história em foco: como os estudantes paranaenses significam o seu uso?
Carmem Lúcia Gomes De Salis 377

Modos de uso de los libros de texto de los/as profesoras/es de historia en Argentina: hacia una nueva materialidad de la disciplina
Marisa Massone..... 397

Posições políticas de professores de história: seis anos depois, o que mudou?
Caroline Pacievitch..... 415

Apêndices..... 434

Sobre as(os) autoras(es) 455

Los grupos subalternizados en la formación histórica e identitaria de los jóvenes en Argentina. Pueblos indígenas, negros y participación política

Patricio Grande, Natalia Wiurnos y Matías Bidone

El presente artículo realiza un análisis de algunas de las preguntas del cuestionario a estudiantes vinculadas a tres aspectos: la participación social y política de jóvenes, las concepciones que sostienen sobre la población indígena y, por último, sobre la población negra y afrodescendiente. Estos tres aspectos son examinados para el caso de Argentina, y para ello se utilizó la muestra general de datos de estudiantes de ese país.

Se busca así articular dicho análisis con los objetivos trazados en otras investigaciones desarrolladas por los/as presentes autores,¹ es decir, procurar examinar el lugar, las representaciones, ideas y valoraciones que los y las estudiantes otorgan a diferentes grupos y clases sociales subalternas en diversos procesos/acontecimientos históricos.

Particularmente en este trabajo se coloca el foco en dos de esos grupos: indígenas y afrodescendientes/negros; asimismo se suma como aspecto novedoso del estudio a la participación sociopolítica de los y las estudiantes argentinos/as con el fin de identificar las relaciones entre las concepciones acerca de los citados grupos sociales con el grado de participación de las y los jóvenes en la vida social y política de su país. Asimismo, se indaga sobre el rol que cumple la historia enseñada en las escuelas secundarias en relación a la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida social y políticamente con las problemáticas más sensibles de estos complejos tiempos.

¹ El Proyecto de Investigación universitario se denomina “Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense” (2019-2021). Radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), de la República Argentina, su director es el Profesor Patricio Grande y sus integrantes iniciales son los docentes universitarios/as Natalia C. Wiurnos y Matías A. Bidone. Disponible en: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Patricio%20Grande%20Dir.%20PROYECTO%20%20JOVENES%20UNLU%202018.pdf>

La participación social y política de jóvenes en Argentina

En esta primera sección del artículo se realiza una presentación descriptiva y analítica de los resultados de la pregunta n° 11 del cuestionario que versa acerca de la participación política y social de los y las estudiantes. En tal sentido, la pregunta plantea lo siguiente:

11. Sobre tu participación social o política marca las alternativas que se refieren a tu caso. En esta pregunta puedes marcar más de una opción.

- a) Movimiento estudiantil*
- b) Militancia político-partidaria*
- c) Movimientos de reivindicación social (vivienda, transporte etc.)*
- d) Discuto y comparto temas políticos en las redes sociales*
- e) Grupos de jóvenes en la iglesia*
- f) Grupos ecologistas*
- g) Movimientos étnico-raciales*
- h) Movimientos de identidad de género*
- i) Movimientos políticos no vinculados a partidos*
- j) No participo en ningún movimiento social o político*

Mediante un mecanismo de selección de datos a través del *software* SPSS se pudieron observar y analizar las respuestas agrupadas de la siguiente manera: por un lado, según tipo de escuela y, por el otro, según sexo. De ello, se desprende la siguiente descripción de los resultados.

Por tipo de escuela

La “no participación social y política” es la opción más elegida entre los/as estudiantes de Argentina y, aunque con mínimas variantes según el tipo de escuela, en general se puede observar que esta opción ronda la mitad de los casos. Así, para el tipo de escuela “n° 1: pública de periferia” (sobre un total de 105 respuestas) no participan² el 50% de los/as estudiantes; para el tipo “n° 2: pública central” (sobre un total de 185 respuestas) no tiene participación social o política

² Cabe aclarar que, debido a que el cuestionario habilitaba más de una respuesta posible (incluyendo opciones opuestas), los resultados porcentuales de aquellos que manifestaron no tener ningún tipo de participación sociopolítica están basados en la suma las respuestas únicas “j” (no participa) y otras respuestas que

el 57%; en aquellas escuelas de tipo “n° 3: particular religiosa” la nula participación política se da en el 50% de los que respondieron (sobre el total de 119); por último, en el caso de las escuelas de tipo “n° 4: particular laica” la respuesta sobre la no participación es del 55% (sobre 128 respuestas).

Por otra parte, seguido de la “no participación” como opción, se desplegaron otras posibilidades y espacios de participación. Aquí, las mismas no fueron calculadas porcentualmente, pero sí identificadas como “tendencias”.

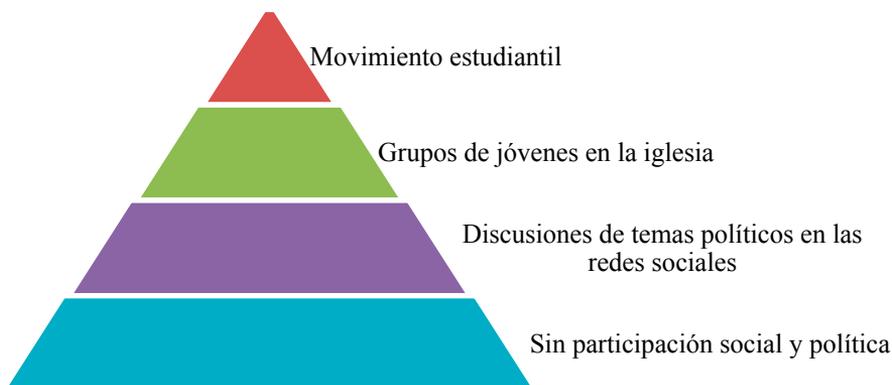
Así, en todos los tipos de escuelas menos en la n° 2, el principal lugar de participación político-social se da en el “movimiento estudiantil”; en el caso n° 2, por el contrario, esa opción se ubica recién en el tercer puesto de formas de participación y en los dos primeros lugares aparecen las discusiones de temas políticos en las redes sociales y los grupos de jóvenes en la iglesia. Para las escuelas tipo n° 1, el segundo y tercer lugar de participación se da en los grupos de jóvenes en la iglesia y la militancia político-partidaria; en las de tipo n° 3 y 4, el segundo y tercer lugar de participación se da en las discusiones de temas políticos en las redes sociales y en movimientos de identidad de género.

Tendencias en la participación sociopolítica de los/las jóvenes de escuelas tipo de escuela “n° 1: pública de periferia”



contemplaban entre otras la opción “J”. No obstante, aun calculando únicamente las respuestas que optaron solo por “J” el porcentaje es alto y varía entre un 40 y un 50%.

Tendencias en la participación sociopolítica de los/las jóvenes de escuelas tipo de escuela “n° 2: pública central”



Tendencias en la participación sociopolítica de los/las jóvenes de escuelas tipo de escuela “n° 3: particular religiosa” y “n° 4: particular laica”



Por sexo

En el caso de la variable “sexo: masculino/femenino” los resultados de las encuestas reflejaron que en el grupo masculino (sobre el total de 295) el 60% de las respuestas fueron de no participación, mientras que en el grupo femenino (sobre un total de 355 respuestas) el 53% señaló también no tener una participación política-social.

Seguido, el resto de los espacios/ámbitos de participación se dan de la siguiente forma: para las respuestas del universo masculino las tendencias de participación son el movimiento estudiantil, discutir y compartir temas políticos

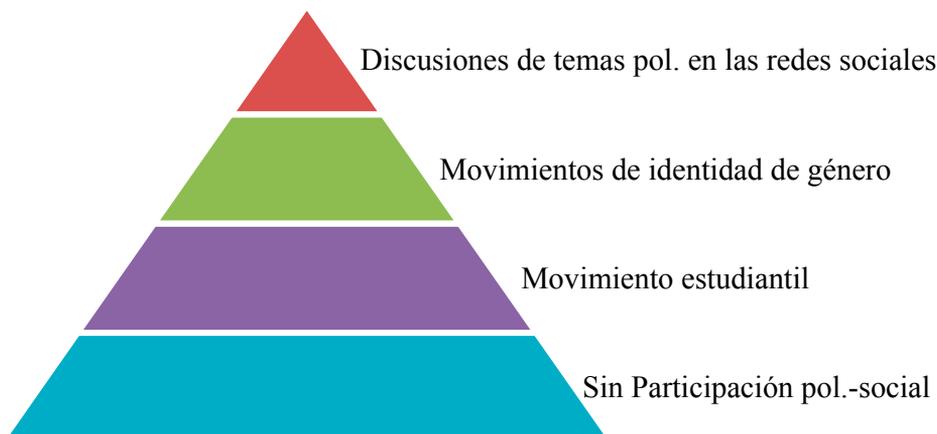
en las redes sociales y los grupos de jóvenes en la iglesia; para el caso de quienes respondieron por femenino los espacios de participación se dan en el movimiento estudiantil, movimientos de identidad de género y, en tercer lugar, a partir de discutir y compartir temas políticos en las redes sociales. En este último grupo, cabe destacar cómo aparece luego de la participación en movimientos estudiantiles, los movimientos de género relacionados al universo de respuestas femeninas.

Tendencias en la participación sociopolítica de los/las jóvenes según sexo

Masculino



Femenino



Hacia un análisis sobre la historia, su enseñanza y la participación sociopolítica de los jóvenes

Dentro de las diversas finalidades atribuidas a la enseñanza de la historia se encuentran, con un peso y desarrollo más reciente en el tiempo, aquellas orientadas hacia la formación reflexiva y crítica de los/as estudiantes del nivel secundario. Cuando se hace referencia a ello se puede pensar en que la historia debería, o al menos potencialmente podría, propiciar que los y las estudiantes logren pensar al mundo que los rodea de una forma crítica. Es decir que la historia permita desnaturalizar la realidad de su propio tiempo, alentar la formación de una conciencia histórica y, como proponen Santisteban Fernández y Anguera Cerarols (2014), de una de educación para el futuro.

Sobre este tema existe desde hace algunas décadas una interesante literatura especializada. En esa línea interpretativa, el historiador Josep Fontana (2009, p. 29) plantea que

nuestra función al enseñarla [a la historia] a nuestros alumnos no debe ser la de inculcarles unas verdades determinadas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes [...] con un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar [...] el paisaje social que les rodea, sin aceptar que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable.

De manera complementaria a esta idea, Joan Pagés plantea que la enseñanza de la historia, y de cualquier otra disciplina escolar, responde a la consideración de que los y las estudiantes no deben conocer las diferentes disciplinas científicas por el simple hecho de acumular conocimiento o porque se transformarán en especialistas de las mismas, sino porque dichos saberes deberían aportar al ejercicio de la ciudadanía en un contexto sociopolítico de libertades democráticas. Este autor caracteriza como necesario ubicar a los y las estudiantes en “su mundo con conocimientos de causa [...] y prepararles para tomar parte activa en la vida social, económica, política y cultural de su comunidad y del mundo [...]” (PAGÉS, 2007, p. 23).

Ahora bien, esta preparación para el futuro supondría la formación de un tipo de ciudadano/a que no solo reflexione críticamente sobre el mundo que le rodea sino también que pueda intervenir sobre él; en este sentido, la noción de “transformación social” adquiere un valor central y vital. En esa dirección, Mariano Fernández Enguita (1991) sostiene que la finalidad de la educación no debe ser únicamente la de preparar ciudadanos/as para el mundo del trabajo,

sino la de fomentar la construcción de la ciudadanía en base también la idea de transformación de ese espacio e incluso del sistema o régimen económico dominante-hegemónico.

Este conjunto de aportes teóricos pueden vincularse con una finalidad de la enseñanza de la historia orientada hacia la formación de sujetos críticos de su entorno y a la vez activos dentro del mismo; es decir, no como meros espectadores de la realidad sino como hombres y mujeres, a partir de comprender que las sociedades humanas se modifican en el tiempo y que la acción colectiva de las personas sobre el mundo que les rodea es lo que genera las modificaciones sociales substanciales, potencialmente capaces de ser agentes directos del cambio social (en diversas y amplias direcciones). En algún punto, la partición política y social de las y los jóvenes, descrita arriba, podría expresar en qué grado esta finalidad de la historia enseñada opera concretamente en la realidad en el caso de la escuela secundaria argentina.

A decir por los resultados arriba expuestos se puede observar que entre los y las jóvenes hay cierto nivel de participación en diversas esferas de la vida social y política, pero acompañada proporcionalmente de igual forma por una apatía en la inserción de estas esferas. A pesar de que no se puede afirmar contundente y mecánicamente en qué grado la historia enseñada en la escuela influye en dichas elecciones de intervención o apatía en la participación sociopolítica, sí se pueden encontrar algunos “indicios” si se analizan algunas de las respuestas a la pregunta “n° 3 ¿qué significa la historia para vos?”. Sin pretender aquí hacer un desarrollo analítico exhaustivo de la misma, se puede bosquejar una reflexión acerca de aquellas respuestas que vinculan a la historia con el presente y con la realidad actual de los/as estudiantes, es decir: frente a las opciones “3.6. Muestra lo que está por detrás de la manera de vivir en el presente y explica los problemas actuales” y “3.8. Una forma de entender mi vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo”, las respuestas son mayoritariamente positivas, aspecto que lleva a conjeturar que los y las jóvenes vinculan a la historia con el presente. Por el contrario, las respuestas se alejan mayoritariamente de opciones como la “3.4. Algo que ya pasó y murió y que nada tiene que ver con mi vida”, que suponen una postura o mirada de los y las estudiantes como sujetos ajenos y externos al pasado que estudian.

Finalmente, si se vinculan los aportes teóricos señalados, las concepciones sobre lo que significa la historia para los y las estudiantes y las respuestas presentadas más arriba sobre la participación sociopolítica, se puede concluir, al menos parcialmente, que la historia como disciplina escolar debería concentrar

buena parte de sus energías en reforzar el sentido y la finalidad de una formación ciudadana que sea capaz de propiciar la participación democrática de los y las jóvenes en la vida social y política, como una instancia y experiencia que posibilite algún grado de transformación colectiva de la realidad. Mayoritariamente los y las estudiantes encuestados parecerían sostener una mirada positiva acerca de la historia como parte de sus vidas y de la realidad que los rodea, mientras que su participación directa en organizaciones de la vida política y social, en líneas generales, es un tanto menor.

Sobre los pueblos indígenas en nuestro país

En líneas generales se observa que las respuestas³ reiteran las tendencias existentes en la muestra anterior (realizada entre agosto de 2012 y mayo de 2013) en cuanto a que se visibiliza una interesante revalorización de los pueblos indígenas y de sus derechos sociales básicos en la actualidad. También estas poblaciones son consideradas por los y las estudiantes como un grupo social subalternizado e históricamente desfavorecido.

Siguiendo los planteos de Gonzalo de Amézola y Luis Fernando Cerri (2018, p. 44-49), ambas encuestas muestran un significativo cambio de sentido de las representaciones y en el imaginario que tienen los y las estudiantes secundarios sobre la conquista de América. En esa dirección, mayoritariamente se observa en las respuestas una preocupación por las graves consecuencias de la ocupación europea en los actuales territorios americanos. Asimismo, esas convicciones y representaciones se proyectan a la situación actual de los pueblos originarios en el territorio argentino, en cuanto al derecho de acceso a la propiedad de sus territorios ancestrales y en el carácter de víctimas de prejuicios y discriminación de estas poblaciones.

Esto significa una transformación para nada menor con respecto a la larga tradición escolar en Argentina donde predominó un relato estatalista-nacionalista sobre la nación, donde no había lugar para la inclusión de grupos indígenas y donde durante más de un siglo se consolidó una disciplina escolar caracterizada por su aprendizaje memorístico y el carácter enciclopedista, patriótico y elitista de los contenidos con rasgos marcadamente racialistas, clasistas y monoculturales (GRANDE, 2019, p. 32-33).

³ Cabe aclarar que la pregunta 34.5 fue excluida de este análisis ya que en Argentina no hay cupos especiales para indígenas en las universidades, sino que el ingreso es libre, irrestricto y no arancelado en las carreras de grado.

Al mismo tiempo, estos nuevos resultados expresan una cierta consolidación en la renovación del currículum y de los contenidos escolares ocurridos durante las últimas dos décadas en el marco las reformas educativas nacionales de los años 1993 y 2006. Una renovación caracterizada por un intento modernizador (con ciertos avances, varias limitaciones y contradicciones internas) en los sentidos, contenidos y prácticas de la enseñanza de la historia en el nivel medio (GONZÁLEZ, 2016).

Además y desde una mirada más amplia, los resultados exponen la enorme influencia de las denominadas “políticas multiculturales” presentes en esta región del mundo desde finales de la década de 1980 como parte de un proyecto global del capitalismo multicultural-neoliberal. Principalmente durante los años 1990,

instituciones y distintos agentes internacionales propios de ese capitalismo financiero como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, agencias de cooperación internacional bilaterales y ONGs internacionales se convirtieron en promotores de un proyecto de corte multicultural recogiendo, al menos desde el punto de vista formal, diferentes reivindicaciones de los pueblos indígenas y otras minorías étnicas. (GRANDE, 2018, p. 96).

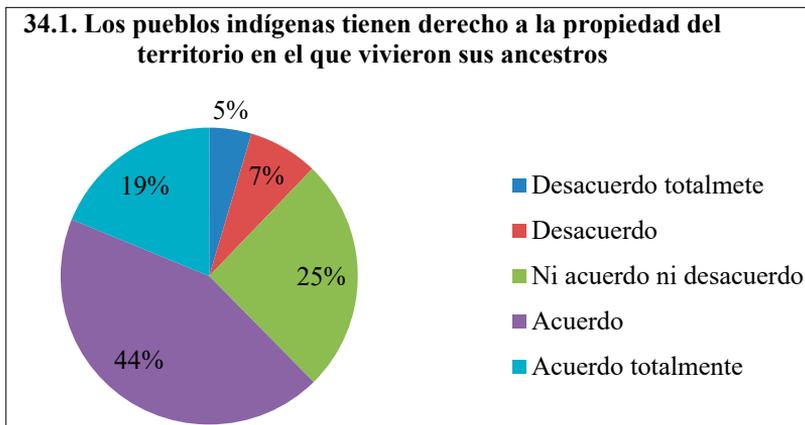
Por aquellos años las políticas multiculturales formaron parte de una remodelación de la ciudadanía orientada bajo la premisa de desnacionalizar la ciudadanía y fragmentarla en múltiples identidades. Así la política multicultural se transformó en parte medular del proyecto cultural del neoliberalismo, siendo uno de los componentes centrales de “una agenda transnacional destinada a romper el monopolio de los Estados-Nación” (SORJ, 2007, p. 130).

En ese contexto, la República Argentina se alistó en el concierto de países latinoamericanos que adscribieron al denominado “multiculturalismo constitucional” de corte indigenista centrado en el reconocimiento formal de los pueblos indígenas. A diferencia de otros Estados suramericanos (por ejemplo Bolivia o Colombia), en Argentina la reforma constitucional de 1994 admitió un multiculturalismo débil o de baja intensidad (GRANDE, 2014, p. 181).

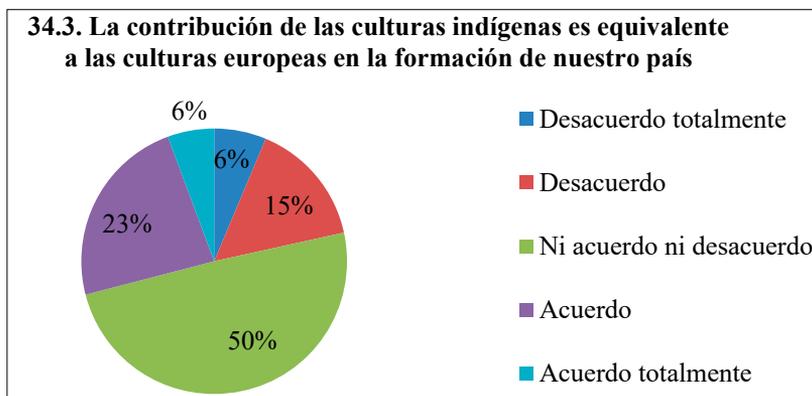
Bajo esa línea interpretativa general se recuperan aquí los siguientes resultados de la pregunta n° 34 “sobre los pueblos indígenas en nuestro país”:

En la pregunta 34.1, “los pueblos indígenas tienen derecho a la propiedad del territorio en el que vivieron sus ancestros”, se observa que sobre un total de 633 respuestas válidas 392 “acuerdan o acuerdan totalmente”, es decir que más del 60% de los y las estudiantes consultados respondieron positivamente. Por el contrario, solo 77 jóvenes plantearon su desacuerdo con la pregunta (12%). Sin

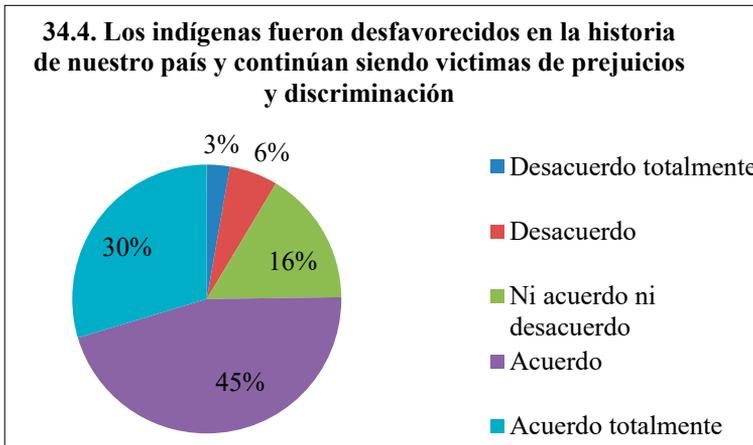
dudas, esas tendencias positivas en las respuestas merecen destacarse, ya que en la actualidad existen en distintas zonas de nuestro país organizaciones indígenas que reclaman activamente el acceso a tierra y territorio. Ante estos reclamos las clases dirigentes y propietarias se valen del aparato represivo estatal y de una propaganda mediática absolutamente estigmatizadora que busca caracterizar a los grupos indígenas como “terroristas”.



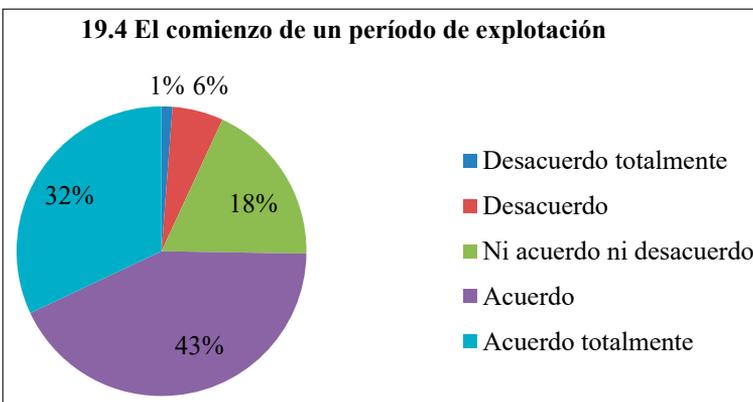
En cuanto a la pregunta 34.3, “la contribución de las culturas indígenas es equivalente a las culturas europeas en la formación de nuestro país”, de un total de 599 respuestas válidas 129 expresaron no estar de acuerdo (21%), mientras que 174 mostraron su acuerdo (29%) y la casi la mitad (296) se inclinó por una respuesta neutra (“ni acuerdo ni desacuerdo”). Si bien los porcentajes positivos son modestos, marcan cierto cambio en el imaginario nacional tradicional de la Argentina, que concebía a este país sudamericano como una nación culturalmente europea. Algo que Alejandro Grimson denomina como “el mito padre de todos los mitos nacionales. [...] Argentina se construyó creyéndose muy distinta, superior a sus vecinos. El percibirse como un pedazo de Europa en una zona equivocada” (2012, p. 29). Parece, entonces, que algo de eso está cambiando.



En la pregunta 34.4, “los indígenas fueron desfavorecidos en la historia de nuestro país y continúan siendo víctimas de prejuicios y discriminación”, de un total de 617 respuestas válidas una mayoría absoluta compuesta por 464 expresó su acuerdo (75%). Por el contrario, solo 9% (53) el desacuerdo. Se trata de una respuesta contundente y para nada menor en un país donde “al genocidio originario [durante la llamada ‘Campaña al Desierto’] como hito central de la fundación del moderno Estado-nación argentino le siguió la expulsión del indígena del imaginario nacional y la negación misma de su existencia” (SVAMPA, 2016, p. 44). Realmente es muy relevante este resultado.



Esta última pregunta se encuentra íntimamente relacionada con la pregunta 19.4, “¿A qué asocias el período de colonización en América Latina? El comienzo de un período de explotación”. Allí también una mayoría absoluta, 491 (75%) acordó con la pregunta y solo un 7% respondió de manera negativa. Estos contenidos, en el caso de la Escuela Secundaria Bonaerense son presentados y desarrollados con un interesante nivel de detalle en el Diseño Curricular de 2° año vigente desde el año 2008.



Sobre los negros en nuestro país

En esta tercera sección se realiza una aproximación descriptiva y analítica a los datos obtenidos a partir de la pregunta nº 35 “Sobre los negros en nuestro país”.⁴

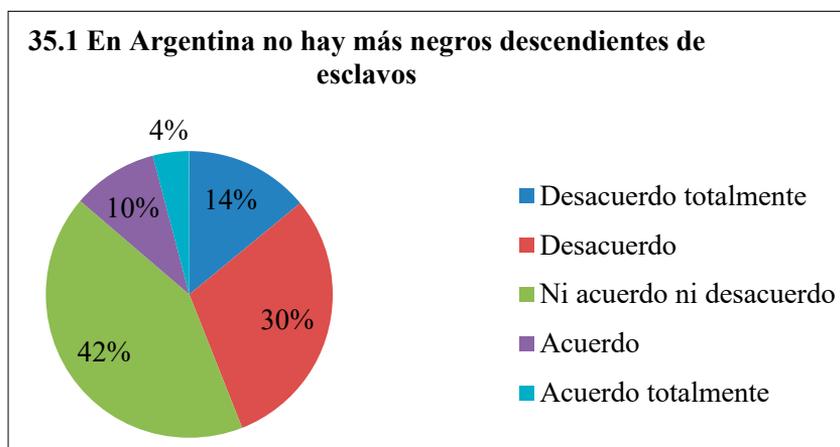
Sobre la afirmación 35.1, “En Argentina no hay más negros descendientes de esclavos” se observa que de un total de 634 respuestas válidas 190 estudiantes expresaron estar en desacuerdo y 89 en desacuerdo totalmente, alcanzando un 44% en total y superando levemente el acumulado de respuestas “neutras” (“ni acuerdo ni desacuerdo”). Si bien este porcentaje podría ser considerado modesto, en términos proporcionales es posible pensar que existe un número importante de jóvenes que reconocen la existencia de población afrodescendiente en la Argentina actual, poniendo en tensión el imaginario social a partir del cual “en la Argentina no hay negros” y los afrodescendientes del presente se asocian únicamente a los países africanos o limítrofes en los que la presencia negra es abiertamente reconocida (OCORÓ LOANGO, 2015, p. 152).

El dato resulta alentador en un país que históricamente intentó expulsar del relato sobre los orígenes y confinar al olvido a quienes no eran parte de la nación imaginada. Como observa Anny Ocoró Loango, desde mediados del siglo XIX, países como la Argentina pusieron en marcha diversos mecanismos y dispositivos (entre ellos la escuela) que tenían la función de asegurar la creación de identidades “blancas” “civilizadas” dentro del ideario de la modernidad. Fue así que los negros pasaron a considerarse como parte de un pasado remoto y desaparecido (2015, p. 139-140) y, por lo tanto, ausentes en el desarrollo histórico de nuestro país. De acuerdo con este discurso, la población afroargentina fue “desapareciendo” principalmente como consecuencia de las guerras de independencia, las luchas civiles de la primera mitad del siglo XIX y el mestizaje o mezcla racial producido a raíz de la falta de varones tras su muerte en las campañas militares y el gran flujo de inmigrantes europeos de la segunda mitad del siglo XIX.

Geler, Guzmán y Lamborghini observan que este discurso fue celosamente guardado y reproducido por la escuela, pasando a formar parte del imaginario social desde los inicios del proceso de construcción del estado argentino al tiempo que se consolidaba un sentido común académico para el cual acceder a “lo afro” solo era posible desde la historia y dentro de un horizonte temporal que no sobrepasara la segunda mitad del siglo XIX (2017, p. 70).

⁴ Cabe aclarar que la pregunta 35.3 fue excluida de este análisis ya que en Argentina no hay cupos especiales para afrodescendientes en las universidades, sino que el ingreso es libre, irrestricto y no arancelado en las carreras de grado.

Como se puede observar, la percepción renovada sobre la existencia de negros descendientes de esclavos que se desprende de los datos analizados estaría dando cuenta de por lo menos un debilitamiento en la asumida legitimidad que otrora tuvieron los relatos o discursos antes mencionados. A su vez, esta renovación no puede ser comprendida sin tener en cuenta, por un lado, las acciones emprendidas por el Estado argentino hacia los afrodescendientes desde la declaración de Durbán (2001) hasta la fecha, entre las que se destacan: la firma de compromisos internacionales para la protección de los derechos de los afrodescendientes; la visibilización estadística en el censo del año 2010; la gestión de proyectos legislativos referidos a estos grupos (algunos sancionados en leyes específicas); la incorporación de temas afrodescendientes en la agenda institucional del Estado, en las efemérides escolares (OCORÓ LOANGO, 2015, p. 146) y algunos contenidos curriculares. Y, por otro lado, las acciones llevadas adelante por militantes, activistas, líderes, dirigentes de asociaciones y otros agrupamientos de africanos y afrodescendientes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires que “usan” y resignifican el pasado, apelando en sus discursos a la memoria de la presencia africana en una Argentina de heterogeneidad constitutiva pero no reconocida (MONKEVICIUS, 2012, p. 89).



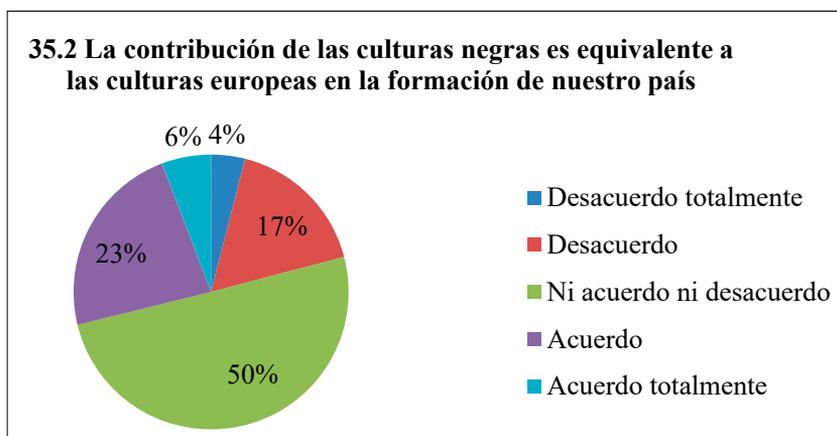
En cuanto a la afirmación 35.2: “La contribución de las culturas negras es equivalente a las culturas europeas en la formación de nuestro país”, se observa que alrededor de la mitad de los/as estudiantes (303 respuestas válidas de un total de 603) dio una respuesta neutra o indiferente (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”), mientras que el 50% restante se distribuye de manera pareja entre los que acuerdan parcial y totalmente (23% y 6% respectivamente) y desacuerdan parcial y totalmente (17% y 4% respectivamente).

Estos datos estarían indicando que si bien las y los jóvenes visibilizan la existencia de población afrodescendiente en la Argentina actual (tal como se vio en la pregunta anterior), esto no parece ir acompañado de un reconocimiento a la contribución de las culturas negras en la formación de los entramados socioculturales de nuestro país. Lo que resulta llamativo es que los actuales Diseños Curriculares de la asignatura Historia para la provincia de Buenos Aires presentan, en correspondencia con el “Marco General de Política Curricular bonaerense” (2007), algunos novedosos y sustanciales avances en materia de multiculturalidad y actualización historiográfica, siendo un objetivo transversal o común “interpretar la diversidad de los procesos sociales como resultado de la relación de una trama multicultural” (BIDONE; GRANDE; WIURNOS, 2014, p. 10-11). El ejemplo más significativo es el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires de Historia para 2° año. El mismo aborda los vínculos coloniales entre América y Europa a partir del siglo XV y proporciona un enfoque inclusivo respecto a la construcción de las identidades étnicas en Latinoamérica. Con el objetivo de contribuir a la comprensión de la historicidad en procesos y manifestaciones de las sociedades latinoamericanas contemporáneas, se recuperan y ponen en valor los aportes culturales de los pueblos indígenas, africanos y afrodescendientes tanto en el pasado como en el presente, algo realmente novedoso si consideramos que tradicionalmente lo “afro” solo era posible desde la historia en tanto que su existencia histórica (muchas veces marginal o presentada de forma “pintoresca”) no sobrepasaba la segunda mitad del siglo XIX.

Pero, ¿de qué manera están siendo leídos y llevados a la práctica escolar estos Diseños Curriculares?, ¿cuál es su impacto real en las clases de historia?, ¿en qué medida el conocimiento histórico escolar se transforma en una herramienta para la comprensión de los contextos culturales en los que están inmersos los y las estudiantes? Además, ¿con que intensidad y profundidad son recuperados curricularmente en el resto de los Diseños (y períodos históricos) estas temáticas y enfoques?

Por último, es necesario interrogar acerca del impacto formativo que han tenido (¿y siguen teniendo?) las viejas concepciones sobre la composición cultural de nuestro país y el hecho de que por más de un siglo “los negros” fueran incorporados temáticamente en los manuales, efemérides y programas de estudio escolares de manera prácticamente circunscripta al período colonial (para luego desaparecer) y ligados exclusivamente a las actividades productivas (como mercancía o mano de obra servil), omitiendo toda vida y aporte sociocultural.

A modo de síntesis breve, podría decirse que a diferencia de otros países, como Brasil por ejemplo (BERTÍN, 2021; PIRES, 2021), las culturas africanas siguen siendo percibidas por nuestros jóvenes como algo lejano y ajeno a la identidad nacional o, por lo menos, con una incidencia débil desde un punto de vista constitutivo.

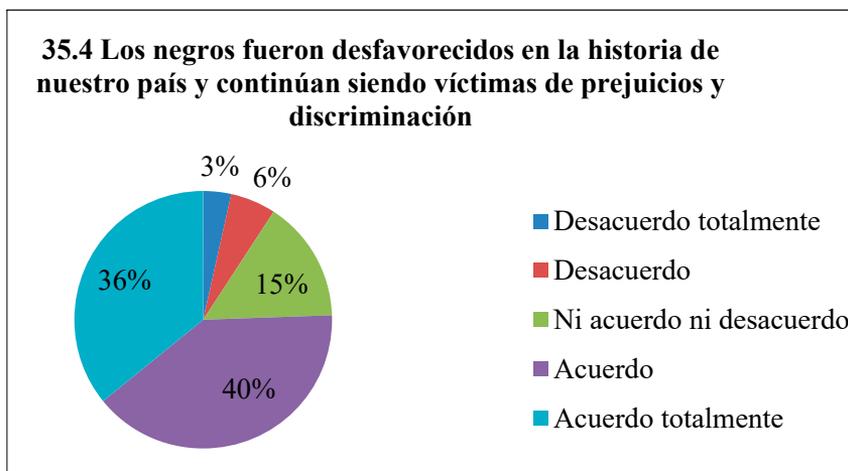


Sobre la afirmación que sentencia que la población negra fue desfavorecida históricamente en nuestro país y hoy en día continúan siendo víctimas de prejuicios y discriminación (35.4), la amplia mayoría de los/as estudiantes expresa estar de acuerdo (40%) o de acuerdo totalmente (36%). Es decir, de un total de 630 respuestas válidas 476 se pronunciaron positivamente respecto al enunciado. Esto estaría indicando una clara percepción y visibilización de las y los estudiantes acerca de las situaciones de injusticia y vulneración de derechos que han vivido y viven los negros en Argentina.

Ciertamente, es posible argumentar que las y los estudiantes consultados en esta muestra entienden que la sociedad argentina ha sido y es particularmente desigual y discriminatoria con la población negra. También es posible inferir que, para estos jóvenes, los negros y afrodescendientes forman parte de sectores sociales históricamente desfavorecidos, sujetos a condiciones económicas desventajosas que comprometen las posibilidades de mejoramiento de su calidad de vida. Por otra parte, no deberíamos perder de vista, tal como señala Anny Ocoró Loango (2015, p. 153), que

en el lenguaje cotidiano la palabra “negro” está asociada a una condición de pobreza, bajos recursos o de marginalidad, en la que habría una equivalencia cultural entre el “negro de mierda”, “negro villero”, “pobre” y “cabecita negra”. Estas expresiones tienen un claro significado racista en tanto el racismo apuntaría a excluir a otros mediante criterios raciales, pero también se mezcla con cuestiones de clase.

Los y las estudiantes conviven cotidianamente con las experiencias de discriminación racial que se observan en los medios de comunicación, redes sociales y la escuela misma. Argentina posee una amplia legislación antidiscriminatoria, pero la misma es relativamente reciente y está escasamente dirigida a los/as afrodescendientes. Por este motivo, resulta ingenuo pensar que estos avances jurídicos tengan como consecuencia inmediata una disminución del racismo y generen automáticamente condiciones de equidad e inclusión.

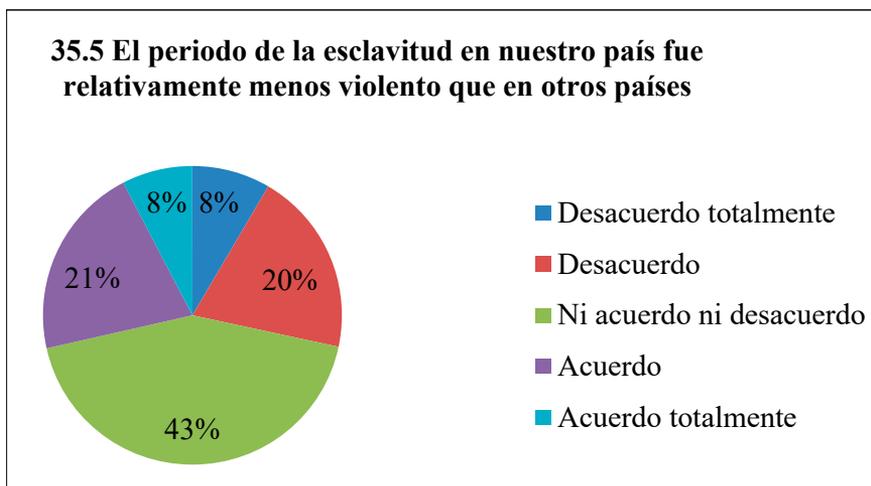


Finalmente, respecto a la pregunta 35.5 del cuestionario se observa una gran cantidad de respuestas en las que los/as estudiantes expresaron no estar ni de acuerdo ni desacuerdo acerca de la siguiente afirmación: “El período de la esclavitud en nuestro país fue relativamente menos violento que en otros países”. Concretamente, 270 sobre un total de 627 respuestas válidas (43%) dan cuenta de una postura neutra o indecisa frente a lo enunciado, mientras que la frecuencia en la que se respondió de manera negativa (desacuerdo y desacuerdo totalmente) es equivalente a la cantidad de respuestas positivas (acuerdo y acuerdo totalmente).

¿Cómo entender la diversidad que presentan los datos de frecuencia? Una aproximación posible tiene que ver con lo que, por lo menos desde un punto de vista curricular formal, aprenden las y los estudiantes en la escuela secundaria acerca del “período de la esclavitud”. En este sentido, resulta interesante señalar que los Diseños Curriculares de segundo y tercer año para la materia Historia (programas en los que se aborda mayoritariamente el contenido histórico referenciado en la consigna) intentan desde sus orientaciones fomentar prácticas de enseñanza que contribuyan a comprender y construir el fenómeno de la esclavitud en nuestra región desde una perspectiva que recupere su diversidad y complejidad.

Sin embargo, la propuesta se revela insuficiente al momento de señalar comparaciones precisas entre diferentes experiencias históricas en torno a la esclavitud. Estas comparaciones se limitan a establecer la desigual distribución de la población esclava como consecuencia del tipo de estructura económica que presentaban los diferentes países: “las economías de plantación significaron un importante imán para el comercio esclavo (caso de Brasil) mientras que en la América española el porcentaje fue mucho menor, dado que la mano de obra esclava se concentró en ámbitos urbanos vinculados a la economía doméstica” (Diseño Curricular de 2º Año Historia, 2008, p. 165). Pero poco dicen acerca del nivel de violencia que asumió la esclavitud en cada uno de los países. La incorporación de estudios de caso como el de las formas de organización productiva el Río de la Plata a finales del siglo XVIII (Diseño Curricular de 2º Año Historia, 2008, p. 163) tampoco contribuye a visibilizar y establecer matices o diferencias a nivel local. El abordaje se limita a vincular la presencia necesaria de esclavos con las dificultades que representaba el reclutamiento de mano de obra y de organización de las unidades productivas en un contexto de acceso relativamente libre de la tierra.

Sin duda, como ya venimos mencionando, lo que se plantea y propone en el marco de la historia regulada no se replica mecánicamente en el plano de las prácticas escolares (historia enseñada). Por el contrario, es posible pensar que la lectura de los mismos Diseños se encuentre mediada por prácticas y materiales que propicien otros marcos historiográficos y formas de enseñanza, y por lecturas sesgadas de los propios Diseños (EDELSTEIN, 2015, p. 6). Sin embargo, creemos que su abordaje ofrece algunos indicios que ayudan a entender la diversidad y las imprecisiones que se observan en las respuestas proporcionadas por las y los estudiantes de nuestra muestra a esta pregunta del cuestionario.



Conclusiones

A partir del recorrido realizado, de la presentación de las características de las respuestas a las preguntas n° 11 (sobre la participación sociopolítica), n° 34 (sobre los indígenas) y n° 35 (sobre la población negra), en relación también a datos extraídos de otras preguntas de la encuesta, se puede arribar a una serie de conclusiones tendientes a relacionar, por un lado, las concepciones que poseen y sostienen los/as estudiantes sobre los grupos subalternizados con algún grado de articulación en cuanto a los niveles de participación sociopolítica actual, por el otro lado.

En primer lugar, se puede manifestar que respecto de la participación sociopolítica un amplio espectro de estudiantes encuestados muestran un importante grado de apatía al respecto, pero esa apatía es proporcionalmente igual a aquellos que sí intervienen en espacios sociales y políticos de variada clase (intercambios y discusión política en las redes sociales, partidos políticos, movimiento de reivindicación de género, grupos de participación de las iglesias, entre los más destacados). La articulación de estos datos con las concepciones que sostienen los y las estudiantes sobre la historia muestra una mirada interesante (no lineal y ni mecánica) sobre la relación del pasado y la historia en general con el presente y la realidad que los rodea. Este dato se presenta como una arista alentadora en función de pensar la contribución de la historia a la formación de jóvenes críticos y con un algún mayor grado de conciencia sociopolítica sobre el pasado y su propio tiempo histórico.

En segundo lugar, cabe señalar que es desde esta última perspectiva que deben analizarse las concepciones que sostienen los y las estudiantes sobre los grupos subalternos. En este sentido, ¿cómo conciben a grupos social e históricamente relegados?, ¿de qué forma comprender el lugar que ocuparon y ocupan en la historia latinoamericana y nacional? En importantes porcentajes, las respuestas sostienen miradas alejadas de aquellos discursos hegemónicos que colocaban en un lugar marginal/periférico a estos grupos sociales; por el contrario, ponen a indígenas y negros (afrodescendientes) como actores sociales de importante peso en la construcción del pasado y el presente del país. En esta línea y en conexión con la construcción de una conciencia histórica, sostienen miradas críticas (“desnaturalización”) y problematizadoras respecto de los prejuicios/discriminación que sufrieron y siguen padeciendo estos grupos sociales en Argentina.

Es posible sostener que, aunque no de manera total, los y las estudiantes tienen una visión integral/compleja sobre esos grupos subalternizados. Una mirada

que claramente supera los clásicos enfoques escolares de raigambre decimonónica; asimismo, estas nuevas lecturas del pasado expresan una perspectiva que pone en tensión las condiciones a las que fueron sometidos estos colectivos sociales por las clases dominantes así como los problemas que atraviesan en el presente (opresión, pobreza, exclusión, discriminación, violencias, etc.).

Por último, es importante colocar en valor estos aspectos progresivos que avanzan sobre aquellas concepciones excluyentes de los grupos y clases subalternizadas mantenidas por una larga y duradera tradición de enseñanza de la historia en Argentina. Así, parecerían estar agrietándose o diluyéndose algunas ideas nodales que contribuyeron a la construcción del ideario/mito de una Argentina “blanca” y “europea”. Como se especificó en los análisis citados arriba, las modificaciones curriculares de los últimos años acompañaron y/o formaron parte de estas transformaciones, que no podrían haberse producido sin el trabajo cotidiano de docentes, estudiantes y familias. Empero, como mostraron los resultados de las preguntas 34.3 y 35.5, aún queda por delante un largo trabajo capaz de profundizar y revalorizar la centralidad y la contribución de estos grupos sociales a la llamada “identidad nacional o argentina” durante los siglos XIX, XX y XXI. Ello, en pos de una construcción identitaria colectiva, pluralista y con, al menos, pretensiones de ser realmente inclusiva.

Referencias

BERTÍN, M. **Posicionamentos dos jovens de escolas públicas e privadas brasileiras sobre as ações afirmativas, cultura e história negras**. Ponencia presentada en: XII Seminário Nacional de Didática da História, Cultura histórica e Cultura política em Nuestra América. Ponta Grossa, 17 a 19 de fevereiro de 2021. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Campus de Uvaranas, Brasil (seminário virtual). Ponta Grossa, 2021.

BIDONE M.; GRANDE P.; WIURNOS, N. **Multiculturalismo, currículo, historia e historiografía: viejas y nuevas propuestas para la enseñanza de la historia en el secundario**. Ponencia presentada en: XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Disponible em: https://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_ensenanza_historia_2014/paginas/eje_4.html. Acceso em: 3 de março de 2022.

AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas. In: AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. (coords.). **Los jóvenes frente a la historia: aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias**. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018, p. 19-64.

EDELSTEIN, O. **Aproximaciones a los diseños curriculares y a la historia enseñada en Escuela Secundaria de la Pcia. de Bs. As.** Ponencia presentada en: VI Jornadas de la Div. Historia - III Taller de Historia Regional Homenaje al Dr. R. Paredes. Mesa nº 5. Buenos Aires: UNLu, 2015. Disponible em: <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/sites/www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/files/site/Edelstein%20Oscar.pdf>. Acesso em: 3 de março de 2022.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. El aprendizaje de lo social. **Educación y Sociedad**. Madri, v. 8, p. 7-24, 1991.

FONTANA, J. ¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? In: ANTOGNAZZI, I.; REDONDE, N. **Qué universidad necesitan los pueblos**. A 90 años de la reforma universitaria 1918-2008. VIII Jornadas Hacer la Historia. Rosario: Grupo de Trabajo Hacer la Historia, 2008, p. 25-31.

GELER, L.; GUZMÁN, F.; LAMBORHINI, E. Los estudios afrodescendientes en Argentina: nuevas perspectivas y desafíos en un país “sin razas”. **Tabula Rasa**. Bogotá-Colômbia, v. 27, p. 67-101, jul.-dic. 2017. Disponible em: <http://www.revistatabularasa.org/numero27/los-estudios-afrodescendientes-en-argentina-nuevas-perspectivas-y-desafios-en-un-pais-sin-razas/>. Acesso em: 3 de março de 2022.

GONZÁLEZ, M. P. La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. **Sociohistórica**. [S/l], v. 37, p. e005, 2016. Disponible em: <https://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>. Acesso em: 3 de março de 2022.

GRANDE, P. Capitalismo multicultural y movimientos indígenas en Bolivia: los casos de CIDOB y CONAMAQ. **Theomai**. Buenos Aires, v. 37, p. 94-113, 2018. Disponible em: http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO_37/6_Grande_37.pdf. Acesso em: 3 de março de 2022.

GRANDE, P. Los grupos subalternos y las clases populares en la enseñanza de la historia en Argentina. Relaciones bajo tensión entre las producciones historiográficas y las innovaciones de la historia escolar bonaerense. **Polifonías Revista de Educación**. Luján-Buenos Aires, v. VII, n. 15, p. 26-54,