

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED IJED

Interamerican Journal of Education for Democracy

La educación de las relaciones étnico-raciales a partir de la visión de los afrodescendientes. Agenda para la producción de conocimientos

Vol 4 , No. 1

Junio, 2011

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799

La educación de las relaciones étnico-raciales a partir de la visión de los afrodescendientes. Agenda para la producción de conocimientos

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*

Resumen

La educación de las relaciones étnico-raciales juega un papel trascendental en la construcción de las sociedades democráticas que se proponen garantizar igualdad de derechos, poder y autoridad a todos los grupos sociales que las constituyen. En Brasil, la educación de estas relaciones es materia de reglamentación oficial, que entre otras cosas implica la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y de las culturas afro-brasileras y africanas. Así, educar en las relaciones étnico-raciales pone en cuestión la educación orientada para generar privilegios solamente para algunos y lleva a redimensionar los significados de la excelencia académica y educativa, al promover también el acceso y el respeto a los conocimientos producidos en las perspectivas epistemológicas de los diferentes grupos que constituyen la sociedad y se encuentran documentados bajo las más variadas formas de expresión.

La educación de las relaciones étnico-raciales juega un papel trascendental en la construcción de las sociedades democráticas que se proponen garantizar iguales derechos, igual poder e igual autoridad a todos los grupos sociales que las constituyen. Para lograrlo, es indispensable que cada ciudadana y cada ciudadano conozcan y valoren las historias y las culturas de los pueblos que dieron origen a sus naciones y contribuyen en su consolidación. En consecuencia, son imprescindibles el diálogo entre los distintos puntos de vista, así como las mediaciones, para que negocien las diferentes posiciones y concepciones, con la finalidad de proponer iniciativas y políticas públicas que produzcan impacto en las condiciones de vida y en el desarrollo de la ciudadanía.

En Brasil, la educación de las relaciones étnico-raciales es materia de reglamentación oficial, como se aprecia en las Directrices Curriculares Nacionales,¹ establecidas por el Consejo Nacional de Educación (Brasil, 2004a), que estipulan la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y de las culturas afro-brasileras y africanas, conforme prevé el artículo 26A de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley núm. 9394/1996). El mencionado consejo, por medio de la Resolución CNE/CP 1/2004 (Brasil, 2004b), se manifiesta de la siguiente forma:

Art. 2º. Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de

*Departamento de Teorías y Prácticas Pedagógicas de la Universidad Federal de Sao Carlos, Brasil. Investigadora en el Centro de Estudios Afro-Brasileños en la misma universidad. Email: dpbs@ufscar.br



las Relaciones Étnico-raciales y para la Enseñanza de Historia y de las Culturas Afro-Brasileira y Africanas constituyen orientaciones, principios y fundamentos para la planeación, ejecución y evaluación de la Educación, y tienen como meta, promover la educación de ciudadanos actuantes y conscientes en el seno de la sociedad multicultural y pluri-étnica de Brasil, buscando relaciones étnico-sociales positivas, orientada a la construcción de una nación democrática.

¹ La Educación de las Relaciones Étnico-Raciales tienen por objetivo la divulgación y producción de conocimientos, bien como de actitudes, posturas y valores que eduquen a los ciudadanos respecto a la pluralidad étnico-racial, tornándolos capaces de interactuar y de negociar objetivos comunes que garanticen a todos, respeto de los derechos legales y la valorización de la identidad, en la búsqueda de la consolidación de la democracia brasileira.

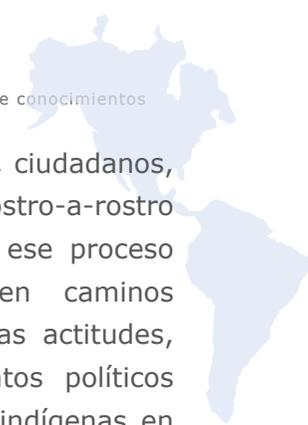
De acuerdo con esta resolución, educar las relaciones étnico-raciales pone en cuestión la educación orientada para generar privilegios solamente para algunos y lleva a redimensionar los significados de la excelencia académica y educativa. Además, propone el acceso y el respeto a los conocimientos producidos en las perspectivas epistemológicas de los diferentes grupos étnico-raciales que constituyen la sociedad y se encuentran documentados bajo las más variadas formas de expresión, tales como los informes científicos, la *oralitura*,² la literatura, los cancioneros, las danzas y juegos, las formas plásticas, la culinaria, las indumentarias y adornos, los instrumentos y procedimientos de trabajo, las maneras de comunicarse con lo trascendente.

Todos esos instrumentos de registro y divulgación del conocimiento y las orientaciones para conducir la vida son resultado de visiones de mundo que fructificaron a partir de las herencias culturales propias de cada grupo social y étnico-racial. También son fruto de proyectos de la sociedad, de los contextos en los cuales hombres y mujeres, en diferentes fases de la vida, con distintas capacidades y condiciones para conocer, aprender, producir conocimientos, están construyendo la historia. Educarse y educar en relaciones étnico-raciales que valoricen a todos y todas por igual exige, pues, que se eviten jerarquizaciones, que se combatan visiones y sentimientos de dominación, de sujeción.

Esas visiones, esos sentimientos, esos proyectos fueron acuñados por los europeos durante tres siglos de colonización territorial y mental en el continente que denominaron Américas, también se generaron por las rebeliones anticoloniales que culminaron en las luchas victoriosas por la independencia política de las colonias y la abolición de la esclavitud en diferentes regiones del continente, comenzando por Haití, en 1804 (Ceceña, 2006, p. 231).

En ese proceso fue remodelada la identidad común de los pueblos del continente, que los vinculaba a una misma historia de despojo y ultraje en la cual, sin embargo, se fue configurando un mestizaje conflictivo y contradictorio en el que los pueblos nativos reaparecen transformados por ese largo período de negación, prohibiciones, intercambios, mientras los europeos, a su vez, se *americanizaban*. (Ceceña, 2006, p. 131) [Subrayado de la autora citada]

De esta manera, las sociedades y las diferentes naciones de las Américas se fueron erigiendo sobre el exterminio de los pueblos



nativos y la esclavitud de los africanos (Ceceña, 2006). En ese contexto, la convivencia entre europeos colonizadores, pueblos originarios de los territorios ocupados y africanos esclavizados fue marcada por la prepotencia y opresión de los primeros sobre los otros, que, si por un lado tuvieron que someterse, por el otro creaban estrategias de resistencia. Estas relaciones se caracterizan por tensiones que distorsionaron y limitaron las visiones de sí mismos y de los otros.

Ani (2007), educadora afroamericana, destaca que, aún en nuestros días, tales procesos buscan convertir a las mujeres y a los hombres, oriundos de diferentes culturas, a la visión de mundo de raíz europea, desviándolos de los valores de sus raíces originarias y produciendo comprensiones emocional, psicológica y políticamente limitadas y distorsionadas sobre la vida, sobre sí mismos y sobre los otros.

En esas condiciones, a título de garantizar la igualdad, se prescriben y se imponen en la vida de las personas las finalidades consideradas como universales, en un esfuerzo por desvincularlas de su origen y vínculo étnico-racial, de la historia y cultura de los grupos sociales a los que pertenecen. Freire (1978 y 2005) considera que esas relaciones de opresión promueven la invasión cultural, inhibiendo la expansión de las personalidades, la expresión de las voluntades, el desarrollo de proyectos.

No obstante los enfrentamientos y desencuentros provocados por las relaciones de opresión, tanto hombres como mujeres comparan las maneras de ser y de vivir, aprecian o rechazan ciertos modos de pensar, se descubren iguales o diferentes, reafirman o resignifican sus valores, sus propias maneras de concebir y organizar la vida. Cada uno y

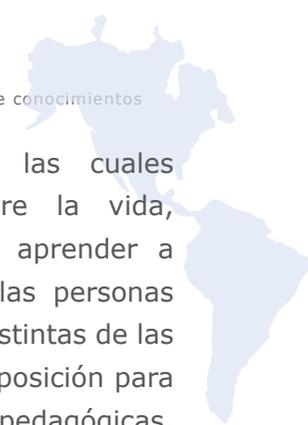
cada una se reconocen personas, ciudadanos, sujetos en una relación rostro-a-rostro con las otras personas que en ese proceso interrogan sus certezas, abren caminos hacia nuevos significados, nuevas actitudes, nuevas posturas. Los movimientos políticos de los negros y de los pueblos indígenas en Brasil, a lo largo del siglo XX, interrogaron a la sociedad, manifestando en ella sus proyectos de participación ecuánime; asimismo, tejieron propuestas para que sus historias y culturas fueran reconocidas y valoradas por todos los brasileros.

Las políticas curriculares de Estado, formuladas en los términos de la Ley 19630/2004 y la 11645/2008, acogen sus demandas. De esta forma, el Estado brasileño cumple lo establecido por la Constitución nacional, en el sentido de que cada uno de los brasileros conozca y sienta aprecio por la historia y las culturas sean tanto de los pueblos indígenas, como de los de los descendientes de africanos, de asiáticos y de europeos, que constituyen la nación brasileña.

Es importante destacar que el estudio de las historias y culturas de todos los pueblos, que con su esfuerzo están constituyendo la nación brasileña, es un medio privilegiado para la educación de las relaciones étnico-raciales (Brasil, 2004a, 2004b).

La educación de las relaciones étnico-raciales

Es criterio compartido por el movimiento negro y el de los pueblos indígenas, así como por los legisladores de la educación (de quienes se espera que acojan sus perspectivas y demandas), que el conocimiento recíproco deberá ayudar a superar las relaciones de



dominación y de sometimiento entre grupos étnico-raciales.

La educación de estas relaciones respetuosas, éticas, que valorizan a cada persona en su particularidad, obliga a enfrentar y corregir las distorsiones y las ideas preconcebidas respecto de las historias y de las culturas de los africanos, de los pueblos indígenas, de los gitanos, entre otros grupos, que la sociedad mantiene al margen del ejercicio de los derechos y de la posibilidad de participar en la toma de decisiones que afectan los destinos de dicha sociedad.

Es conveniente recordar que la acción de educar conjuga los actos de aprender y enseñar. Sólo se tienen condiciones de “enseñar” lo que se aprendió. Así, quien fue educado en un ambiente racista y de discriminación tiende a transmitir esa experiencia, esa manera de relacionarse con las personas, a quienes juzga inferiores en virtud de preconcepciones. En ese caso, se desencadenan aprendizajes que podrán consolidar o promover actitudes y posturas preconcebidas así como suscitar críticas y contrariedades raramente explicitadas frente a la autoridad de los educadores, sean éstos los padres, los profesores, los jefes.

Para aprender, es indispensable interactuar, opinar, reconsiderar ideas, evaluar posiciones, posturas y actitudes, esforzarse para comprender puntos de vista distintos de los propios, empeñarse en des-construir preconcepciones. Aprender exige conocer tanto las realidades en que vivimos, como las que viven nuestros compañeros de aprendizaje. De acuerdo con Oliveira, Silva, Gonçalves, García-Montrone & Joly (2009), las personas producimos nuestras vidas en las prácticas sociales en las que participamos. En la interacción de unos con otros se promueven procesos educativos, es decir, se producen

cadena de aprendizajes, en las cuales producimos conocimientos sobre la vida, las personas, la sociedad. Así, aprender a relacionarse positivamente con las personas de pertenencias étnico-raciales distintas de las nuestras exige de nosotros la disposición para criticar las prácticas, inclusive las pedagógicas, cargadas de preconcepciones, de racismo, de machismo, de homofobia, de xenofobia.

La educación de las relaciones étnico-raciales, en tanto proceso pedagógico, busca crear apertura para comprender las distintas maneras en que las personas expresan su humanidad. Por eso cuestiona la pretensión de que vivamos en una sociedad mono cultural, unificada por una lengua única, por una sola cultura en la que todos los habitantes de la nación debieran converger. En otras palabras, la educación de las relaciones étnico-raciales tiene por objetivo que nos conozcamos tal como somos, a fin de que juntos podamos construir una sociedad ecuatoriana.

Según Xavier Úcar “vivir es conocer, conocer es cambiar, cambiar es aprender”. Entonces, vivir, conocer, cambiar, aprender son dimensiones continuas e inseparables en el proceso de existir (2010, p. 41).

Entre nosotros, los brasileños, se propaga el mito de que vivimos en una democracia racial, lo que impide las tentativas de educar, de manera contundente, las relaciones étnico-raciales. En otras palabras, eso pretende hacer creer que la convivencia entre las personas de distintas pertenencias étnico-raciales es conciliatoria, lo que permitiría que las personas diferentes se congraciassen entre sí. En verdad, esto ocurre cuando los grupos marginados por la sociedad incorporan las formas de vida imperantes y adoptan los objetivos e intereses de aquellos que detentan el poder y pretenden gobernar el destino de



todos.

A lo largo de casi cinco siglos, la democracia racial sólo ha sido posible cuando los negros, los indígenas, los gitanos, entre otros, se dejan asimilar y asumen las visiones de mundo, los intereses y los objetivos de los que han mantenido en sus manos el poder de gobernar la sociedad. Estas personas, deslumbradas por los criterios de la meritocracia, niegan u olvidan sus raíces étnico-raciales. Fragilizados por esta pérdida, se adhieren, e incluso defienden, lo que resulta conveniente para aquellos que los aceptan en su medio y que les recompensan la adhesión con bienes y prestigio que, de otra forma, les serían negados. El precio que pagan los que aceptan tal pacto es el de desprenderse de su grupo de origen, sin conseguir afiliarse radicalmente a aquellos cuyos intereses empezaron a defender (Lapenson, 2009; Silva, 2007).

El mito de la democracia racial promueve la idea de que la pertenencia étnico-racial de raíz europea está asociada a ser exitoso en la sociedad, así como a la posibilidad de garantizar el ejercicio de los derechos y gozar de privilegios. De esa manera se intenta camuflar el racismo que, como destaca Saada (2009) refiriéndose a la experiencia francesa, no se reduce a posturas y acciones contra las personas en función de sus características físicas, sino que implica también la adhesión a un proyecto de sociedad que es adverso a los grupos originarios de los diferentes de pertenencia étnico-raciales, no europeos.

El discurso de la democracia racial ha perfeccionado sus argumentos y sus acciones con la finalidad de extinguir la diversidad de la sociedad, privilegiando el discurso de que "somos mestizos". Esta es la estrategia para formular el proyecto de transformar la nación

brasileña pluriétnica³ y multiracial en blanca, reduciéndola a una de sus raíces étnicorraciales: la europea. Más aun, como opina Hasembalg (1979), es el instrumento ideológico que legitima flagrantes desigualdades entre blancos y negros, con enormes ventajas para los primeros. Teniendo estos objetivos como metas, destaca Munanga (2010), el mestizaje habría diluido y extinguido las peculiaridades indígenas, africanas, y más tarde también las asiáticas. Contradictoriamente, cuando se quiere destacar peculiaridades brasileñas en ambientes internacionales, se exhiben características y manifestaciones propias de los afrobrasileños y de los pueblos indígenas.

Frente a este escenario, uno de los principales desafíos que le depara a la educación de las relaciones étnico-raciales es conocer y comprender a las personas y a los grupos con peculiaridades divergentes del modelo de ser humano que se pretende que sea universal, modelado de acuerdo con las concepciones eurocéntricas. Es preciso advertir que para conocer y comprender las historias y las distintas formas de existencia de los seres humanos es necesario admitir que solamente somos capaces de hacerlo con intermediario y por el reconocimiento de nuestros cuerpos de mujeres y de hombres de diferentes pertenencias étnico-raciales, con distintas historias y experiencias de vida que están marcadas con peculiaridades debidas a, por ejemplo: sexo, sexualidad, edad, deficiencia, empleo/desempleo, escolaridad, condiciones de vivienda (Silva, 2009).

La educación de las relaciones étnico-raciales se procesa en el seno de perspectivas sociopolíticas distintas, en la confrontación de puntos de vista originarios de diferentes raíces históricas y culturales. Esas circunstancias nos desafían a buscar conocimientos sobre cosmovisiones, lenguajes, espiritualidades,



tecnologías de diferentes pueblos que constituyen la nación brasileña. Desde el punto de vista de los negros, todos los ciudadanos tienen que conocer, respetar y valorar las africanidades brasileñas, hasta ahora negadas —en tanto conocimientos— por los discursos que pregona el mestizaje.

Africanidades

En las escuelas brasileñas, desde la perspectiva de la educación de las relaciones étnico-raciales, uno de los ejes articuladores de los procesos educativos escolares deben ser las africanidades. Éstas constituyen un desafío para los profesores y los gestores de los sistemas de enseñanza, pues deben buscar referencias teóricas en los pensamientos africanos, producidos tanto en el continente como en la diáspora, para planificar las orientaciones político-pedagógicas de las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles, las actividades del salón de clase, e incluso las que se promueven en las comunidades (Oliveira, 2009, pp. 17-19).

La africanidad, destaca Munanga (1984, citado por Oliveira, 2009, pp. 164-167), no es una concepción meramente intelectual, distante de la realidad. Es un conjunto de marcas culturales comunes a los múltiples pueblos africanos. Así, resulta de un doble movimiento: de adaptación y de difusión. Las africanidades se recrean y se diseminan en el diálogo, en la opinión de Oliveira (2009, p. 248):

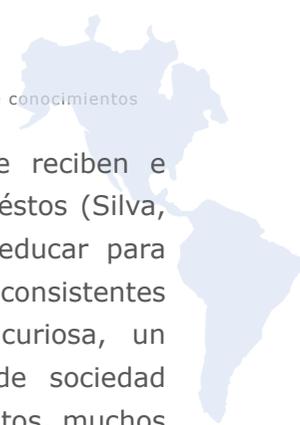
no debe caer en el error de rechazar el pensamiento ajeno, como tampoco debe integrarlo al propio, sino someterlo a discusión para progresar en el contacto con el otro. Esto significa adoptar una actitud

de simpatía, que lleva a asumir el pensamiento del otro por dentro. Por lo tanto, el diálogo solamente se concretiza cuando se adopta la perspectiva de la comprensión. Comprender es salirse de sí, colocarse en el lugar del otro, suspender momentáneamente el propio pensamiento.

Procesos como los arriba descritos fueron los que posibilitaron a los esclavos recrear las africanidades, construyendo el pueblo africano de la diáspora brasileña. Teniendo presente que el diálogo entre los esclavizados y los que se consideraban sus señores casi nunca era posible, sólo les restaba, como forma de expresarse, las resistencias, las rebeliones, entre otras acciones (Oliveira, 2009, p. 256).

Por un lado, las africanidades son una filosofía, una manera de ver-sentir-pensar las realidades, las personas, sus interrelaciones y las que tienen con el ambiente que las rodea (Oliveira, 2009, p.258); por otro lado, también son expresiones materiales representadas por las herramientas de trabajo, las indumentarias, las danzas y los instrumentos que las acompañan en la celebración de las alegrías, las tristezas, las conmemoraciones, las reivindicaciones y sobre todo, claro, en los rituales herencia de los ancestros.

Las africanidades son, pues, las manifestaciones histórico-culturales directamente vinculadas a la visión de mundo enraizada en las culturas de ese continente, incluidos los remanentes de la diáspora (Walker, 2004). Se constituyen en el esfuerzo de los africanos y de los afrodescendientes para mantener la pertenencia étnico-racial, cotidianamente invadido y agraviado. En ese sentido, es pertinente recordar la declaración del presidente de Francia, Sarkozy, en 2007, en Dakar, en la Universidad Cheik Anta Diop,



cuando manifestó, entre otras impropiedades, que África no tiene historia. A esa falta de respeto, respondieron innúmeros intelectuales africanos indignados, que expusieron distintas africanidades (Konaré, 2008; Gassama, 2008).

Como se ve, las manifestaciones de las africanidades son frecuentemente pautadas por intercambios, no por diálogos, en los que se intenta insistentemente descalificar la inteligencia y los saberes de los africanos del continente y de la diáspora (Silva, 2010a, 2010b).

Las africanidades contienen conocimientos y significaciones que comenzaron en el continente, en el período pre colonial, dolorosamente acrecentadas durante la travesía de los esclavos, en el constreñimiento de aquellos seres humanos reducidos a la condición de objetos, releídos en la transferencia de pensamientos y de tecnologías africanas para los territorios no africanos, reconstruidos en las luchas por la liberación, en el combate al racismo, en la desconstrucción de las tentativas de emblanquecimiento de los cuerpos y de las mentes. Las africanidades adquieren renovada consistencia en las organizaciones político-culturales del movimiento negro, en los remanentes de quilombos, en fin en la recreación del mundo africano en la diáspora (Silva, 2010a).

Las africanidades brasileñas conservan la memoria de su matriz, la herencia garantiza su vinculación con el mundo del que provienen, con las sabidurías y conocimientos oriundos de ese lejano continente. Ellas se han elaborado desde que los africanos esclavizados trabajaron para la construcción de la nación brasileña, con su fuerza moral, intelectual y física.

Los esclavos y, más recientemente, sus descendientes han influido en los otros grupos étnico-raciales con los que han convivido y

conviven; al mismo tiempo que reciben e incorporan las contribuciones de éstos (Silva, 2010a, 2010 b). Como se ve, educar para relaciones étnico-raciales éticas y consistentes requiere una postura atenta, curiosa, un compromiso con un proyecto de sociedad ecuánime, además de conocimientos, muchos de los cuales aún debemos producir.

Así, antes de proseguir con la propuesta de una agenda para la generación de conocimientos, conviene aprender con Dzobo (1992) lo que significa "conocer" a partir de la perspectiva del pensamiento africano.

Es importante comenzar subrayando que el conocimiento es fruto de la experiencia vivida. Conocer, entonces, significa descubrir, tener la experiencia, acoger lo desconocido, dislocarse en dirección del mundo, sus realidades, así como a través del mundo. En otras palabras, hay que observar el ambiente en que vivimos y del cual se forma parte, así como prestar atención a los fenómenos que allí ocurren. Primero se observa por medio de los sentidos y después se organiza lo observado y se traduce en ideas. El conocimiento es el producto de un proceso intelectual que se inicia a través de los sentidos (Dzobo, 1992, p.75).

Hay conocimientos que pasan de unos a otros por medio de la técnica boca-oído. Hay otros que se adquieren en el silencio de las reflexiones. Están aquellos a los que se tiene acceso por medio de la educación escolar, en este caso vienen de los libros, y muchas veces son "extraños", divorciados de la realidad de los sujetos que quieren elaborar sus conocimientos. Finalmente, éstos se forman cuando se adquieren posibilidades para comprender las cosas, las relaciones, las situaciones, cuando se construye sabiduría capaz de producir conocimientos que lleven a



la liberación (Dzobo, 1992, p. 78).

A medida que producimos conocimientos, nos situamos en la cultura originaria y a partir de ahí tenemos elementos para continuar formándolos en la confrontación con otras culturas. La educación de las relaciones étnico-raciales se procesa en medio de las distintas perspectivas socioculturales y sociopolíticas, en el conflicto y la tensión de puntos de vista con orígenes en diferentes raíces históricas y culturales. Cabe preguntarse: ¿necesitamos esos conocimientos que buscan referencias en la historia y las culturas afrobrasileña y africana para educar las relaciones étnico-raciales que combatan el racismo y las discriminaciones?

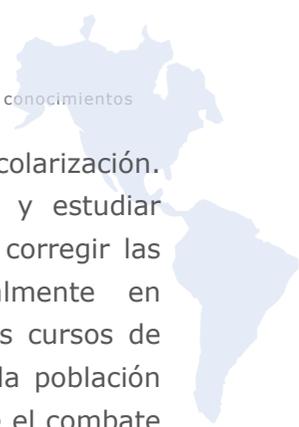
La agenda de producción de conocimientos en la perspectiva de las africanidades

Incorporando comprensiones que provienen de estudios que contribuyen, desde diferentes perspectivas, con la educación de las relaciones étnico-raciales, en este apartado, se enumeran algunos puntos que requieren ser investigados tomando en cuenta las experiencias de ser mujeres y hombres negros, africanos sea del Continente como de la Diáspora, es decir, de las personas que estiman y consideran sus raíces africanas, en este caso, se trata de personas que respetan el principio *Ubuntu*, cuya traducción de la lengua zulú en español es “*Yo soy porque nosotros somos*”. Siendo así, para la producción de trabajos que abracen esa perspectiva, es importante adoptar la metodología de la *construcción compartida del conocimiento*, que se debe considerar, de acuerdo con Carvalho, Acioli y Stotz (2001, p.101), “la experiencia cotidiana de los actores involucrados y tiene

por finalidad la conquista, por parte de los individuos y de los grupos populares, de mayor poder e intervención en las relaciones sociales que influyen en su calidad de vida”.

Más que identificar una lista de temáticas que deben ser investigadas, es pertinente pensar en una propuesta de compromisos que se asumirán. En este sentido, Deveau (1998) incentiva que se realicen estudios por medio de la cooperación entre investigadores y profesores de África y de la diáspora, para que, tomando en cuenta fuentes escritas y orales, se conozcan las verdades que fueron ocultadas al respecto de la deportación de los esclavos, del tráfico y sus consecuencias en la actualidad, en las sociedades de los diferentes continentes. Según este autor, hay que recordar y clarificar hechos, entender y poner en evidencia las contradicciones, como el caso de Francia, que mantenía el tráfico de esclavos y al mismo tiempo proclamaba la Declaración de los Derechos del Hombre. Hay que elucidar y divulgar las razones que llevaron a los antiguos colonizadores, antes como ahora, a intentar mantener a los países africanos en la condición de dependientes. Hay que entender la travesía, de acuerdo con Winter (1992), como productora de la matriz cultural histórica de las relaciones étnico-raciales que vivimos actualmente.

En este sentido, Lovejoy (1998) destaca la importancia de conocer más sobre el des-enraizamiento al que fueron sometidos los esclavos, sobre la asimilación de otras culturas provocada por la fuerza, sobre la reducción de seres humanos al estado de servidumbre. Y sobre todo comprender cómo fueron redefiniendo sus identidades culturales y sociales, reinterpretando su pertenencia étnico-racial, y cómo a pesar de eso no dejaron de reconocerse como africanos.



También es importante que se busquen los remanentes, las permanencias africanas en la cultura brasileña, así como en otras en las Américas, pues, como bien destaca Schávelson (2003), la población africana en nuestro continente tuvo su propia cultura, “logró mantener y reconstruir sus costumbres, tales como las formas de relacionarse, las relaciones sociales y religiosas, sus imaginarios”. Estudios como los de Silva (1987, 1996, 2003), Walker (2004), Oliveira (2007), Machado (2002), entre otros, muestran las permanencias.

Otro hecho que falta por desanudar se refiere al proceso colonizador desencadenado por los portugueses en Brasil en el siglo XVI, con el propósito de imponer lo que llamaron “civilización”, primero a los pueblos originarios, más tarde a los africanos esclavizados. Es importante este análisis, pues sus efectos todavía repercuten en la vida de todos los brasileños. La invasión de los territorios, los genocidios, las culturas violadas continúan hiriendo las identidades, dislocando las poblaciones, desestabilizando las organizaciones sociales y políticas, privando a los pueblos de los conocimientos necesarios para construir el futuro (entre otros, Barbosa, Silva & Silverio, 2010). Estos factores también repercuten en la identidad de los descendientes de los europeos que migraron a Brasil con la finalidad de sustituir la mano de obra esclava en las plantaciones, ocupar los puestos de trabajo en las nacientes industrias y *blanquear* a la población. Ellos se ven a sí mismos como integrantes de una nación blanca, por eso consideran que los pensamientos, valores, ética predominantes y relevantes deben ser los de raíz europea (Piza). Asimismo hay que investigar la producción del movimiento negro del siglo XX, para aprender de ella, y sobre todo, por un lado, para substituir la política declarada para mantener a la población negra

alejada de las oportunidades de escolarización. Por otro lado, hay que conocer y estudiar sus propuestas e iniciativas para corregir las desigualdades raciales, especialmente en la educación, por ejemplo con los cursos de formación impartidos tanto para la población negra como para profesores sobre el combate al racismo, la historia de los afrobrasileños y de los africanos, así como sobre didácticas para la enseñanza de la cultura de raíz africana (Gonçalves e Silva, 2000, 2006).

En este mismo sentido, hay que identificar y comprender los criterios para redefinir y evaluar la excelencia académica y educativa de las instituciones de enseñanza, teniendo en cuenta la perspectiva de los negros que respetan y cultivan sus raíces africanas, y que formal o informalmente fueron generando principios para ser considerados en los proyectos de educación nacional. Tales principios, según Silva (2004) son: el enfrentamiento y la superación de los racismos, las discriminaciones e intolerancias; el reconocimiento de valores, procesos de razonamiento y comportamientos propios a diferentes grupos étnico-raciales; el rompimiento con la homogeneidad de los conocimientos considerados como superiores; el tratamiento diferenciado para situaciones y condiciones específicas de diferentes grupos étnico-raciales y sociales.

Estos principios deben conducir los aprendizajes de manera que repercutan mucho más allá de los salones de clase y no se restrinjan a promover beneficios individuales o restrictos a un único grupo social. Para los negros brasileños, son considerados de calidad aquellos procesos de aprender y de enseñar que valorizan las interacciones entre sujetos originarios de diferentes pertenencias étnico-raciales; al mismo tiempo que sean situados histórica y socialmente en los ambientes



donde viven y actúan dichos sujetos. De esa manera podrán crear condiciones para que las distintas visiones de mundo y de perspectivas de vida se fecunden mutuamente. Esto es procedente porque promueven medios para la adquisición y la producción de conocimientos científicos que consideran, valorizan y dialogan con conocimientos enraizados en las culturas llamadas populares. Desde esta perspectiva, es responsabilidad de la educación que pretende ser excelente apoyar a los grupos minoritarios (marginados de la posibilidad de gobernar), para que adquieran instrumentos para participar en las decisiones que atañen a todos (Silva & Araújo-Olivera, 2009).

Para eso, es preciso investigar la forma en que se construya y evalúe lo que Banks (2003, 2006) designa como equidad pedagógica, o sea, el derecho que cada estudiante tiene de recibir instrucción escolar universitaria que considere los valores, los lenguajes y las formas de aprender propias. El referido autor subraya que es inaceptable creer y propagar que las personas tengan déficits culturales, pues esto impide que los profesores conozcan el potencial y las posibilidades culturales que tienen sus alumnos y que pueden fortalecer sus aprendizajes. La dificultad para realizar investigaciones que apunten a la equidad pedagógica proviene de haber aceptado la idea de que vivimos en una sociedad mono cultural o por lo menos de predominante raíz europea.

En este punto de las consideraciones que estamos realizando, cabe preguntarse, juntamente con King (2005): ¿cómo puede la investigación ser una manera de luchar por la educación que fortalezca a los negros, en su identidad, en su pertenencia étnico-racial y también a los no negros?

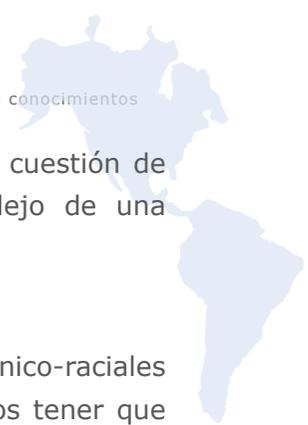
En el entendimiento de la autora y de otros investigadores que dialogan con ella en la

Comisión de Investigación en *Black Education* (CORIBE), de la Asociación Americana de Investigación en Educación, investigar sobre educación, desde la perspectiva de los negros, africanos del continente y de la diáspora, y también de los pueblos indígenas y de los aborígenes, permite fortalecer su lucha por el derecho a la vida digna, a la identidad, a la historia, a la cultura propia, a la educación y al mismo tiempo incentivar el avance de la comprensión de las personas de distintas pertenencias étnico-raciales y grupos sociales.

Últimas consideraciones

El esfuerzo para reeducarnos sobre las relaciones étnico-raciales éticas, en el sentido en que todas las personas se sientan incluidas y valoradas, en la perspectiva de los afrodescendientes, exige de todos enfrentar los conflictos generados por visiones de mundo y posiciones sociales distintas. Esto requiere confianza y respeto (y no confundir estos valores con mera tolerancia), voluntad y capacidad para comprender diversas formas de encarar la vida y las relaciones entre las personas.

El desconocimiento de las experiencias de ser, pensar y realizar la vida de los pueblos indígenas, de descendientes de africanos, así como de otros pueblos que constituyen la nación brasileña, origina dificultades, tanto para corregir los engaños en que nos sumerge el mito de la democracia racial, como para superar las determinaciones del sistema centrado en la cosmovisión representativa de una única raíz étnico-racial, la europea. Nos impide también tener acceso a otros modos de ser, vivir y conocer. Debido a esto nos tornamos incapaces de percibir las voces y las imágenes



ausentes cotidianas de nuestros propios grupos y nos provoca el deseo de reducir a las personas a un modelo de ser mujer u hombre, que sería universal.

Nosotros, como negros, tenemos que arrancar la máscara blanca de la que habla Fanon (2009), impuesta por la dominación europea, para mostrar nuestro cuerpo, pensamientos, valores y proyectos enraizados en la herencia africana. Esto no es un gesto de aislamiento, por el contrario, es la única posibilidad de dialogar.

Fue en el diálogo entre las significaciones heredadas y las que tuvieron y tienen que crear en que los negros se descubren con una identidad cultural devaluada, podada, o fortalecidos en relación con su pertenecimiento étnico-racial. Por eso Steve Biko (1995, p.537)

afirma que “ser negro no es una cuestión de pigmentación; ser negro es reflejo de una actitud mental”.

Educar las relaciones étnico-raciales implica para cada uno de nosotros tener que descubrir para los otros quiénes somos y con ellos erigir un nuevo futuro para todos, un mundo *donde todos quepan*, como los indígenas de Chiapas vienen demandando. Por supuesto, no se trata de un asunto de interés exclusivo de la población negra o indígena; igualmente demanda compromiso y apertura de parte de la población blanca, que a lo largo de cinco siglos también ha resultado afectada, aunque de manera diferente, por las políticas de colonización.

La autora agradece a S. Stella Araújo-Olivera por la traducción de este artículo.

Notas

- 1 Las directrices curriculares son orientaciones normativas elaboradas por los consejos de educación, tienen el objetivo de orientar la ejecución de las determinaciones legales. Al Conselho Nacional de Educação le compete interpretar y reglamentar lo establecido por la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A los consejos de Educación de los estados, del Distrito Federal y de los municipios, en el ámbito del régimen de colaboración y de la autonomía de los entes federativos, les corresponde aclimatar tales directrices, de acuerdo con las realidades locales.
- 2 La cultura, la historia, así como los conocimientos ancestrales que permanecen grabados en la memoria, se manifiestan en las tramas de la expresión oral. La *oralidad* es tan valiosa como las expresiones escritas y plásticas, ella revela pensamientos y visiones del mundo. La UNESCO la considera como una de las formas de patrimonio cultural intangible.
- 3 La nación brasilera abraza ciudadanos oriundos de 200 diferentes naciones de pueblos indígenas; de ciudadanos negros descendientes de africanos de las naciones bantú y yoruba; de descendientes de europeos, entre ellos, portugueses, italianos, alemanes; de descendientes de asiáticos, fundamentalmente japoneses.



Referencias bibliográficas

- Ani, Mariame (2007). *Yurugu: an afrikan-centered critique of european cultural thought and behavior*. Washington, DC: Nkonimfo.
- Banks, James A. (2006, noviembre). Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. *Cadernos PENESB, Niterói, 7*, 17-42.
- Banks, James. (Org.) (2003). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barbosa, Lúcia M. de A.; Silva, Petronilha B. G. e Silverio, Valter R. (2010). *De preto a afrodescendente; trajetos de pesquisa sobre relações etnicorraciais no Brasil*. São Carlos: Edufscar.
- Biko, Steve (1995). The definition of black consciousness. En P. H. Coetzee & M. E. S. Van Den Berg, (Orgs.). *An introduction to african philosophy* (pp. 536-541). Pretoria: University of South Africa.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (2004a). *Parecer CNE/CP 3/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília. Recuperado de www.mec.gov.br/cne
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (2004b). *Resolução CNE/CP 1/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília. Recuperado de www.mec.gov.br/cne
- Carvalho, Maria Alice P., de; Acioli, Sonia & Stotz, Eduardo Navarro (2001). O processo de construção compartilhada do conhecimento; uma experiência de investigação científica do ponto de vista popular. En Eymard M. Vasconcelos. *A saúde nas palavras e nos gestos - reflexões da rede de educação popular e saúde* (pp. 101-113). São Paulo: HUCITEC.
- Ceceña, Ana Esther (2006). Uma versão mesoamericana da América Latina. En Adauto Novaes. *Oito visões da América Latina* (pp. 223-240). São Paulo: SENAC.
- Deveau, Jean-Michel (1998). Pour une pédagogie de la traîtenegrière. En Doudou Diene (Org.). *La chaîne et l'êlien; une vision de la traîtenegrière* (pp. 507-526). París: UNESCO.
- Dzobo, N. K. (1992). Knowledge and truth: Ewe and Akan conceptions. En Kwasi Wiredu & Geygey Kwame. *Person and community* (pp. 73-83). París: UNESCO-The Council for Research in Values and Philosophy.
- Fanon, Frantz (2009). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. (1a. ed. 1978).



- Gassama, Makhily (Org.) (2008). *L'Afriquerépond à Sarkozy. Contrelediscours de Dakar*. París: Philippe Rey.
- Gonçalves, Luiz Alberto O. & Silva, Petronilha B. G., e (2006). *O Jogo das diferenças; o multiculturalismo e seus contextos* (4a. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gonçalves, Luiz Alberto O. & Silva, Petronilha B. G., e (2000, enero-junio). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação, RÍo de Janeiro*: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 29-46.
- Hasembalg, Carlos A. (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal.
- King, Joyce E. (Org.) (2005). *Black education; a transformative research and action agenda for the new century*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Konaré, Adame Ba (Dir.) (2008). *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du présidente Sarkozy*. París: La Découverte.
- Lapenson, Bruce P. (2009). *Affirmative action and the meanings of the merit*. Nueva York: University Press of America.
- Lovejoy, Paul E. (1998). *La condition des esclaves dans les Amériques*. En Doudou Diene (Org.) *La chaîne et le lien; une vision de la traite négrière* (pp. 183-199). París: UNESCO, 1998.
- Machado, Vanda (2002). *Ilê Axé: vivência e invenção pedagógica, crianças Apo Afonjá* (2a. ed.). Salvador: EDUFBA.
- Munanga, Kabengele (2010). Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. En Boaventura S. Santos & Maria P. Meneses, (Orgs.). *Epistemologias do sul* (pp. 584-602). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Eduardo (2007). *Filosofia da Ancestralidade*. Curitiba: Gráfica Popular.
- Oliveira, Julvan M. (2009). *Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga*. Tesis de doctorado, São Paulo: Universidade de São Paulo, Pós-Graduação em Educação.
- Oliveira, Maria Waldenez; Silva, Petronilha B. G., e; Gonçalves Junior, Luiz; Garcia-Montrone, Aínda Victoria & Joly, Ilza Zenker (2009). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. Anais da 32ª Reunião da ANPED. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/32a/arquivos/trabalhos/GT06-5383--Int.pdf>



- Piza, Edith (2002). Porta de vidro: entrada para branquitude. In: Bento, Maria Aparecida S. & Carone, Iraí, org. *Psicologia social do racismo; estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil* (pp. 59-72). Petrópolis: Vozes.
- Saada, Emmanuelle (2009). Umracisme de l'expansion; les discriminations raciales auregarddes-situations coloniales. En Didier Fassin&ÉricFassin (Dir.) *De la question sociale à la question raciale?* (pp. 63-72). París: La Découverte-Poche.
- Schávelson, Daniel (2003). *Buenos Aires Negra; arqueologia histórica de una ciudad silenciada*. Buenos Aires: Emecé.
- Silva, Petronilha B.G.e (2010a). Estudos afrobrasileiros: africanidades e cidadania. En Anete Abramowicz& Nilma L. Gomes (Orgs.). *Educação e raça: prespectivas políticas, pedagógicas e estáticas* (pp. 37-55). Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, Petronilha B.G.e (2010b). Politique scolaire, interculturalitéetrapportsethnicoraciaux em situationpostcoloniale: l'exempleduBrésil. En Claude Capentier&Émile-Henri Riard (Orgs.). *Vivre ensemble etéducationdanslessociétésmulticulturelles* (pp. 111-127). París: L'Harmattan.
- Silva, Petronilha B.G.e(2009). Ações afirmativas para além das Cotas. En Valter R. Silverio& Sabrina Moehlecke. *Ações afirmativas nas políticas educacionais; o contexto pós-Durban* (pp. 263-274). São Carlos: EdUFSCar.
- Silva, Petronilha B. G. e, (2007). Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, 30, 489-506.
- Silva, Petronilha. B. G. e, (2004). Projeto Nacional de Educação na Perspectiva dos Negros Brasileiros. En UNESCO-Conselho Nacional de Educação-Ministério da Educação (Orgs.). *Conferências do Fórum Brasil de Educação* (pp. 385-395). Brasília: UNESCO.
- Silva, Petronilha. B. G. e, (2003). Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia M. de A org. *De preto a afro-descendente; trajetos da pesquisa sobre relações raciais no Brasil*. (pp. 181- 197) São Carlos: EDUFSCar, 2003.
- Silva, Petronilha B. G.e, (1996). Pensamentos Africanos (relatório de pesquisa realizada durante estágio de pós-doutorado, na University of South Africa, em Pretória, África do Sul). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, 1996.
- Silva, Petronilha B. G. e, (1987). *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro*. Tesis de doctorado, Porto Alegre: Univerdidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Silva, Petronilha B. G. e,& Araújo-Olivera, S. Stella (2009). Achieving quality education for indigenous peoples and blacks in Brazil. En James Banks (Org.). *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 526-539). Nueva York, Londres: Routledge.



Úcar, Xavier (2010). "Conocer, aprender, cambiar" *Jornal a Página da Educação*. Nº 191. Invierno. pàg. 40-41. (ISSN: 1647-3248)

Walker, Sheyla (2004). *Africans in diaspora in the Americas* [Video].

Winter, Sylvia (1992). *Do not call us negroes; how multicultural textbooks perpetuate the ideology of racism*. San Jose, CA, EUA, Ed. Books