

# CIUDADANÍA Y DECOLONIALIDAD EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

CITIZENSHIP AND DECOLONIALITY IN BRAZILIAN EDUCATION

VIVIANE CONCEIÇÃO ANTUNES\*

vivianecantunes.ufrj@gmail.com

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
Brasil

**Resumen:** La reflexión sobre la importancia de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y la observación de la otredad son ante todo un reto. Ello nos posibilita repensar lo que llevamos dentro, reconstituir memorias que recuperan actitudes discriminatorias, antiéticas, que se fijaron en la convivencia social. Basándonos en los estudios de Walsh (2007, 2009), Gomes (2007) y Tavares (2011), no referiremos a los estudios de decolonialidad y a la relevancia de la Historia de África y de la africanidad en la educación brasileña. Nuestro corpus de análisis se encuentra en las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2013). Se trata de los capítulos concernientes a la Educación Indígena, Quilombola y de Relaciones étnico-raciales. Nuestros objetivos son: mostrar la base teórica intercultural que los fundamenta; entender el vínculo inmediato establecido entre la educación indígena y la perspectiva intercultural; evidenciar cómo se promueve allí la diáspora africana. A partir de algunos recursos de Excel pudimos: 1) comprobar la predominancia de la óptica funcional del interculturalismo en los capítulos, acompañados de algunos rasgos del interculturalismo crítico, como la cuestión de la decolonialidad curricular; 2) observar la relación establecida entre bilingüismo e interculturalidad en las directrices de la educación indígena; y 3) verificar una búsqueda de una efectiva inclusión de la africanidad en los currículos apoyada en el reconocimiento histórico y en la visibilidad de su contribución sociocultural. **Palabras clave:** Educación brasileña; ciudadanía; interculturalidad; afrodescendencia; decolonialidad.

**Abstract:** Reflecting on the importance of multiculturalism in teaching process and observing the otherness are primarily a challenge. This enables us to rethink what we have within ourselves, also to reconstitute memories involving discriminatory and unethical attitudes, which takes place in social fellowship. Based on the studies of Walsh (2007, 2009), Gomes (2007) and Tavares (2011), this

**Referenciar como:** Antunes, V. (2014). Ciudadanía y decolonialidad en la educación brasileña. *index.comunicación*, 4(2), 119-137. Recuperado de <http://journals.sfu.ca/indexcommunication/index.php/indexcommunication/article/view/145/136>

[\*] Doctora en Letras Neolatinas.

work relies on decoloniality studies, mainly on the relevance of the history of Africa and Africanness in Brazilian education. Our corpus of analysis is found in the "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" (DCN, 2013), the Brazilian Legislative Syllabus for Basic Education. Our focus is on the chapters concerning the Native-Brazilian and Quilombo Education and ethnic-racial relations. Our most important aims are: to show the intercultural theoretical framework in which they are based on; to understand the immediate link established between the Native-Brazilian education and intercultural perspective; to clarify how the African diaspora was carried out in this particular case. Based on some Excel resources we were able to: 1) establish the predominance of functional framework of interculturalism throughout these chapters, along with some critical features of interculturalism, as the issue of curricular decoloniality; 2) observe the established relationship between bilingualism and multiculturalism in the guidelines of Native-Brazilian education; and 3) identify a search for an effective inclusion of Africanness in curricula supported by the historical recognition and visibility of their sociocultural contribution. **Keywords:** Brazilian education; citizenship; interculturality; afrodescendance; decoloniality.

(Traducción realizada por la profesora doctora Milena de Uzeda Garrão, de la UFRRJ)

## 1. Consideraciones primeras

Nos encantó participar en el Primer Congreso de Hispanistas Africanas organizado por la Fundación Mujeres por África. Escribimos este artículo también en agradecimiento a la Asociación Brasileña de Hispanistas, a la invitación de la mencionada Fundación, a toda la atención dispensada y al interés por este tema de trabajo. Tal vez no seamos capaces de alcanzar de momento la importancia de este congreso al afrohispanismo, pero seguramente será posible ver, en un futuro muy cercano, sus resultados.

Lo que nos mueve no es solamente la búsqueda por el respeto a lo afrodescendiente y a todo lo que representa para la nación brasileña, ya que, por esencia, forma parte de su constitución. Lo que nos mueve es dar a conocer los silenciosos abismos segregativos que aún nos hieren y nos ciegan a punto de funcionar como obstáculos en el diálogo intercultural, en la comprensión de que todos merecen, necesitan y deben entenderse como sujetos que tienen el derecho de verse y de ver sus orígenes reflejados en la sociedad, entendidos como posibles en un universo, por esencia, plural.

Específicamente, nos cabrá tratar de la obligatoriedad del trabajo con la Historia de África, su cultura y la cultura afrobrasileña en la educación brasileña, fundamentada en la Ley 10.639, sancionada el 09 de enero de 2003, por el Presidente de la República Federativa de Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva.

Tomamos las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2013) como corpus de análisis para dar relieve a tres interrogantes que este ensayo busca desvelar: ¿En qué perspectiva intercultural se basa este documento? ¿Por qué ofrece un tratamiento intercultural a la educación indígena y no lo hace con la misma medida y explicitud cuando se refiere a la presencia de la cultura africana en las clases en Brasil? ¿Cómo se puede promover la africanidad a través de la enseñanza?

Estos cuestionamientos nos permiten vislumbrar tres hipótesis iniciales: 1) datos de una visión funcional de interculturalidad fundamentan el referido documento; 2) la materia del bilingüismo, para sus autores, parece ofrecer a la educación indígena una dependencia mayor de los estudios interculturales; y 3) la promoción de las contribuciones de la diáspora africana y su importancia en la escuela brasileña se centran más en la necesidad del reconocimiento y de la valorización que en la imprescindibilidad de un serio cambio social, debido a la óptica intercultural seguida.

Basándonos en una revisión crítica de los conceptos de interculturalidad, atentos a las peculiaridades de la diáspora africana en Latinoamérica, específicamente, en Brasil, a las ponderaciones que comprenden nuestro entendimiento sobre el proceso de decolonización, desarrollaremos el tema en cuestión. La propuesta que aquí se plantea se justifica en términos académicos, pedagógicos y de formación ciudadana.

Su motivación académica está en la pertinencia del asunto al entorno universitario, porque lo posibilita redibujarse en rechazo a realidades tomadas como absolutas y que sostienen el mito de la democracia racial brasileña. Pedagógicamente, menciona algunas estrategias para deshacer este mito y para desnudar una sociedad que siembra marcas de un racismo que le interesa esconder. Además, contribuye significativamente a la formación ciudadana, puesto que subraya que todo sujeto tiene el derecho de verse representado y respetado en las diversas situaciones sociales en las que se inserta.

## **2. Por una ciudadanía intercultural**

El concepto de interculturalidad no es de fácil definición. La definición de cultura tampoco lo es. Y estos no están libres de comprenderse de diferentes maneras si tenemos en cuenta su recurrencia en una multitud de trabajos académicos, principalmente, los que tienen como tema la enseñanza de lenguas extranjeras. Lejos de dar como sinónimos las palabras cultura e instrucción, entendemos cultura como algo que: se puede aprender y transmitir; da sentido a la realidad; se transmite simbólicamente; funciona como un todo integrado; se comparte de maneras diferentes; se enriquece con los cambios que sufre.

En este sentido, acciones interculturales proponen que se analicen y comprendan otras culturas desde sus propios patrones culturales, buscan el tratamiento entre culturas de forma ecuánime (Reija *et al.*, 2009: 136-138; 146). Apoyándonos en los estudios de Walsh (2009), podemos discernir tres vertientes de la interculturalidad: relacional, funcional y crítica.

La vertiente relacional recalca la validez de la relación y contacto entre culturas diferentes. Por lo tanto, no parte de las situaciones de conflicto, de las relaciones de poder y se reduce a la noción de intercambio de referencias culturales. En otra perspectiva, la interculturalidad funcional enfatiza el reconocimiento de la diversidad para inculcar las bases del rechazo a la exclusión. En este caso, son decisivos el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero tampoco tiene como temas la asimetría fundamentada por las relaciones de poder y la denuncia a los modelos económicos que nos enyesan. En este orden de cosas, esta tríada puede servir como una maniobra de dominación.

(...) el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora haciendo “incluir” los grupos históricamente excluidos a su interior (Walsh, 2009: 5).

La necesidad de inclusión por medio del diálogo, de la convivencia y de la tolerancia se difunde en Latinoamérica y ampara muchas políticas públicas. No obstante, no podemos ilusionarnos. No podemos suponer que de un momento a otro todos van a unirse, actuar éticamente, valorar lo ajeno y darles a todas las referencias culturales la misma importancia sin que haya cambios drásticos en relación a las fuerzas que asientan las desigualdades. No se puede lograr sin acciones políticas efectivas y sin una seria y responsable postura crítica.

Nos valemus en este trabajo de la perspectiva intercultural crítica, pues comprendemos que la cuestión central de la diversidad va más allá de la inclusión cultural. Opina Walsh (2009: 7): “Más bien, el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado”. Urge que se destituyan los saberes de resistencia, las estructuras de poder y control que sostienen el prejuicio, la desigualdad, la alienación y el descanso.

El interculturalismo crítico sugiere cambios de grandes proporciones, porque interviene en la organización política, social, educativa, en la promoción del conocimiento en su sentido más amplio y, principalmente, porque nos lleva a

reformularlos en la búsqueda de la igualdad de derechos. Interviene claramente sobre lo que Walsh (2009: 8) denomina “de matriz de la colonialidad”, ya que es vital que haya una gran reflexión social con la finalidad de promover un ancho movimiento de decolonización. Decolonización de culturas, mentes y actitudes.

Una de las grandes contribuciones de la educación basada en la interculturalidad es el tratamiento ético en relación a la heterogeneidad. Sabemos que nos hace crecer, pero, de forma alguna, nos da el derecho de sentirnos superiores a nadie en ningún contexto. Los conflictos pueden funcionar como oportunidades efectivas de eventos pedagógicos cuando les ponemos relieve (Reija *et al.*, 2009: 40), buscamos identificar y deshacer fuerzas controladoras y discriminatorias que influyen nuestra mirada hacia los demás.

En este ámbito es importante entender que la educación es un elemento que puede hacer frente y limitar la preponderancia de determinadas referencias culturales provenientes de los pocos agentes económicos y sociales que representan las élites. A través de la educación se puede concebir el alcance de las culturas sin clasificarlas en mayores o menores. Sin embargo, en una perspectiva más amplia de análisis, en innumerables situaciones, los pertenecientes a los países subdesarrollados o en desarrollo se someten a la explotación y amenaza de otras pocas naciones que disminuyen nuestras capacidades de producir conocimiento y de valernos de nuestros recursos naturales de forma consciente y apropiada. Y, en cierta manera, nos dejamos dominar ideológicamente. Esta dominación, indudablemente, se refleja en la escuela.

Se ha producido una enorme concentración del poder económico e ideológico en las grandes empresas transnacionales que controlan el acceso a los medios de comunicación, al ciberespacio y, por consiguiente, a los contenidos que se difunden por ejemplo en los noticieros; este poder, como nunca antes, depende de sistemas científico-tecnológicos (Olivie, 2011: 208).

En tiempos de mundialización, lo ajeno no puede juzgarse simplemente como raro, sino como otra manera viable de conceptualizar el mundo y esta manera no anula las contribuciones de otras referencias culturales. Juzgarlo como raro, como feo, inaplicable o desconocido, según Lucchesi y Malanga (2011: 75), significa abrir espacio para situaciones de violencia. Estas pueden mostrarse a través de la desvaloración de las personas a causa de su raza, herencias religiosas y otras tradiciones que las identifican.

En una convivencia ética, las lejanías entre las personas tienden a estrecharse y eso debe ocurrir. Para Tavares (2011), este estrechamiento, si bien conducido, favorece la solidaridad, la libertad de expresión, las luchas en común, las

nuevas formas de entender el mundo y de cuidarlo. Favorece, principalmente, el reconocimiento de identidad cultural y la conciencia de sus límites, aunque sepamos que las culturas son susceptibles a influjos de otras identidades y que el establecimiento de esos límites es algo complejo.

En el sentido transindividual del concepto de identidad, éste que aquí se discute, referirnos a la identidad cultural significa establecer límites, trazos bien característicos de una cultura, eventualmente cerrada en sus propios cánones (...). La conciencia de los límites permite, simultáneamente, una apertura a la identificación y reconocimiento de las diferencias culturales, o sea, sólo identificamos y reconocemos el territorio del otro si tenemos la conciencia de los límites de nuestra propia territorialidad (Tavares, 2011: 5).

Desde este punto de vista, acentuamos que pensar en interculturalismo significa dar énfasis a un tratamiento responsable en lo que se refiere a las peculiaridades identitarias que perfilan los distintos grupos socioculturales, sin borrar o reducir las particularidades que los definen. En este sentido, el interculturalismo, conforme subrayan Romani y Rajobac (2011), se presenta como un camino epistemológico, de carácter interdisciplinar y transversal, que va más allá de lo folclórico, mestizo, plural o recíproco. Está involucrado en la elaboración de los sentidos en las relaciones intergrupales e intersubjetivas, ancladas en diferentes campos de identidad, tales como etnia, generaciones, género y acción social.

El concepto mismo de intercultura ya presenta la complejidad que es hacerle mención. Hablar de etnia, raza, color, género, entre otros, son temas que ante todo deben cambiar nuestro modo de ver el mundo; lo que exige la suspensión de nuestros prejuicios, y la comprensión de las diferencias e identidades culturales de cada pueblo (Romani y Rajobac, 2011: 66).

Aún refiriéndonos al trabajo de Romani y Rajobac (2011), insistimos que reflexionar sobre el interculturalismo, además de marcar la relevancia de especificidades identitarias, de la multiculturalidad, de la pluralidad y de la necesidad de cambios sociopolíticos, conlleva cavilar críticamente sobre la otredad, algo de gran pertinencia a la cuestión del fomento de la História de África y de la afro-cultura como un todo en las escuelas brasileñas. En esta línea de raciocinio no basta con tolerar lo diferente, sino excluir y/o disminuir conflictos a partir de la desestructuración de redes excluyentes apoyadas por el poder económico de las élites, de las relaciones de cooperación. En estas se hacen presente la consciencia

de la diversidad y de las reformulaciones en la estructura social, que no permiten la sinonimia entre diferencia y desigualdad.

En términos de la praxis educativa, la pasividad de los alumnos, la repetición de prácticas que desconsideran el perfil heterogéneo de los grupos, la mera transmisión de conocimientos desactualizados, la inflexibilidad curricular y la falta de prácticas autónomas y de reorientación de objetivos pedagógicos no deberían formar parte de ninguna escuela del siglo XXI, en ninguna parte del mundo. Todavía es ésta la realidad de muchas escuelas en Brasil y no lo decimos desde una perspectiva teórica, sino desde las experiencias de la autora de este artículo como profesora de la enseñanza básica y como profesora de un curso de grado en Río de Janeiro.

No hace falta que la Ley 11.161/2005 exista y resalte que las escuelas brasileñas deban ofrecer el español en la enseñanza media, por ejemplo. Hay pocas estrategias de formación continuada; un número reducido de vacantes en las oposiciones comparado con el número de vacantes disponibles de inglés. Además, cabe considerar, la falta de conocimiento de algunos directivos, ya que muchos no ven la lengua española como una lengua extranjera, dada su semejanza con el portugués; y todavía hay docentes que tienen en menor cuenta, en su producción de material, el español latinoamericano o africano.

De acuerdo con la Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96, art. 1), los procesos formativos deben integrar experiencias de la vida familiar, de la convivencia humana, del trabajo, de las instituciones de enseñanza, de los movimientos sociales y de las manifestaciones culturales. Sin embargo, nos preguntamos: ¿Cómo estas experiencias se visualizan en los currículos brasileños? ¿Salen los conflictos a la luz y se resuelven en una escuela pública anclada en contenidos marcadamente teóricos, repetidos incansablemente a lo largo de años? ¿Qué hace la escuela cuando sus partícipes viven una situación de discriminación o violencia? ¿De qué manera reacciona el profesor al observar la vergüenza que tienen sus alumnos de su propia familia, situación social o raza? ¿Cómo actúa un alumno al comprender que su compañero no quiere aceptarse?

Si la respuesta para estas preguntas es: “No pasa nada, sigamos”, realmente los estudiantes no se beneficiarán con lo que nos trae la LDB (9394/96). Si lo tomamos como reto, las clases serán verdaderos núcleos de ciudadanía intercultural crítica. Así, podrán funcionar como: grandes espacios de conocimiento y de rechazo a estereotipos; puertas de concienciación sobre la imprescindibilidad de un ajuste social a punto de dismantelar dominios que acentúan la disparidad sociocultural y económica; puentes basados en la valoración de la dignidad y derechos humanos; productoras de acciones sociales éticas. Lo ideal a una formación que se pretende ciudadana, intercultural y crítica.

### 3. La diáspora africana... algunas reflexiones

Apoyados en Menezes Ferreira (2009: 268) acentuamos que la diáspora africana significa la dispersión mundial de los pueblos africanos y de sus descendientes como consecuencia de la esclavitud y de otros procesos de inmigración. En este contexto están implícitas la obligación de inmigrar, la disipación forzada, historias de resistencia, acciones socioidentitarias de los afroamericanos y la historia multicultural del Atlántico, una vez que también representa el análisis y la cartografía de una red de tráfico responsable por esclabonar africanos, europeos y americanos.

Si pensamos en la relación entre “colonizadores” y “colonizados” en los siglos XV y XVI, nos importa decir que la metrópolis evitaba influenciarse por las costumbres de los pueblos dominados, pero, por una cuestión de supervivencia, en las colonias no pasaba lo mismo, conforme resaltan Lucchesi y Malanga (2011: 76). La convivencia entre los pueblos de diferentes orígenes se estableció por una necesidad clara de producción y se sustituyó, posteriormente, por los ideales de independencia. Es innegable que, en esos periodos, muchos fueron los intercambios culturales a los que estuvieron expuestos europeos, indígenas y africanos en el territorio brasileño.

Formas de vivir, expresiones religiosas, gastronomía, conceptualizaciones del mundo, lengua... todos estos ítems sufrieron significativos influjos, marcadamente acompañados de sumisiones, asimetrías insuperables caracterizadoras de la relación entre colonia, raza y economía. El agotamiento diario de la labor, la humillación, las privaciones de todo tipo y las murallas invencibles en términos de ascensión social limitaron a pueblos originarios y a los afrodescendientes a la marginalización, a la desatención, al campo de lo místico. El escenario americano vivió violencias de diversos aspectos y la colonización las tuvo como una fuerza motriz: desbarató civilizaciones indígenas y africanas, asoló herencias culturales y mantuvo un poder inhumano.

Para Oliveira (2010: 4), somos resultados de una transposición forzada vivenciada por Latinoamérica y que fue muy lucrativa para los colonizadores. La violencia étnico-racial fundamentó los modelos sociopolíticos allí y amplió resistencias ante los pueblos dominados. El racismo en este ámbito fue una gran arma y, aunque lo haga de forma silenciosa, sigue provocando tensiones. Sabemos que la igualdad racial está lejos de ser una realidad en Brasil. Si lo fuera no serían necesarias tantas reformulaciones y refuerzos legales (Leyes n° 7.716, de 5 de enero de 1989; n° 9.029, de 13 de abril de 1995; n° 7.347, de 24 de julio de 1985; n° 10.778, de 24 de noviembre de 2003; y n° 12.288, de 20 de julio de 2010).

Al mismo tiempo, Brasil tiene una gran responsabilidad, puesto que es por esencia un territorio intercultural, marcado con una infinitud de pérdidas (socia-

les, morales, de raíces...), y porque sumamos la mayor concentración latinoamericana de afrodescendientes (sobre el 65 por ciento). La mayor representación de la diáspora, o sea, de la población negra que está fuera de África. El concepto de diáspora puede acercar pueblos, reforzar luchas en pro del valor de los rasgos que los definen y perfilan la identidad colectiva. Puede auxiliar, incluso, como voz de denuncia en contra de la desigualdad, a partir del momento que se recrea el origen y se rompen fronteras nacionales de forma razonada (Silvério y Teodoro Trinidad, 2012: 909).

La denuncia refleja la imagen de la crítica, del rechazo al silencio y de su transformación en reconocimiento, visibilidad y cambios sociopolíticos generadores de nuevas esperanzas. Lo indecible, las imágenes, las memorias sangrientas de la esclavitud... visitar el trauma significa recomponerse, respetarse y ver su historia como parte de la constitución de la sociedad de forma más efectiva.

Reconstruir lo que se perdió nunca será un proceso pleno; siempre habrá algo más que añadir a esta reconstrucción, o sea, una narrativa siempre en construcción en un constante rehacerse que no se consigue en una síntesis. Al vivirse y revivirse, (re)producida, interpelada, recreada tanto individual como colectivamente, imágenes e historias borradas comienzan a perfilarse en el proceso de identificación simbólica, y lo que antes era invisible inicia un proceso de travesía para la visibilidad (Corrêa, Pereira y Toledo e Souza, 2012: 164).

Nos importa considerar también la referencia de Reis (2012: 48) a la diáspora globalizada. Ésta es fruto del desplazamiento de signos resultante del circuito de informaciones electrónicas a finales del siglo XX. El desarrollo de la sociedad de la información ultrapasó el flujo migratorio post-abolicionista y nos presenta parte de lo que hoy valoran las culturas negras en términos de identidad, de luchas y de iconos que suscitan la cercanía entre las comunidades de la diáspora.

La escuela brasileña no puede cerrar los ojos ante estas consideraciones. Ni puede asumirlas de forma acrítica, artificial, invisible o tomarlas como algo que debe formar parte de su entorno simplemente porque las leyes las requieren. Es necesario que esta realidad se viva en la praxis pedagógica como algo que le es inherente, constituyente e indispensable. Además, cabe, en este ámbito, la honestidad de reconocer que la cultura afrodescendiente y su historia se rechazaron hace mucho en la escuela porque hasta hoy la convivencia social las rechaza.

#### 4. Estrategias de decolonización de mentes, cultura y currículos

El Gobierno Brasileño (DCN, 2013) concibe la educación como derecho de todo ciudadano, como condición del ejercicio de los derechos humanos, sociales, económicos, civiles y políticos. Un proyecto que marca la inherencia entre cuidar y educar, que persigue aumentar el debate sobre la política curricular, la gestión democrática, la evaluación, el cuidado con los profesionales de la educación y sobre la articulación entre escuela, trabajo y prácticas sociales.

Destaca, por lo tanto, las orientaciones para el trabajo con la educación infantil, con la educación profesional técnica, con la educación en el campo y con la modalidad de educación especial. Subraya su responsabilidad en relación a los alumnos que están en la cárcel o están en situación itinerante, a los que tuvieron, por algún motivo, su aprendizaje interrumpido. Resalta también la relevancia de una educación anclada en los derechos humanos y en la conciencia ambiental y, además, lanza una importante mirada a la educación indígena y afrodescendiente.

En relación con las políticas étnico-raciales, aclara que su reto es hacer que los estudiantes reconozcan en la cultura nacional diferentes formas de entender el mundo. Refuerza la validez del fomento de la autonomía, el derecho de todo estudiante de desarrollar sus estudios en escuelas cualificadas, la capacidad de trabajar con diferentes áreas de conocimiento y de rechazar tensiones provocadas por una herencia racista. Los objetivos son reconocer y valorar la historia, la cultura y la identidad de los descendientes africanos.

Entre lo dicho y lo hecho... muchas lejanías. Claro está. Tenemos conciencia de que estamos ante un proyecto interesantísimo, pero que demanda muchos brazos, mucha organización, fomento y ruido. Ruido porque es imprescindible que conduzcamos a nuestros aprendientes a tomar conciencia de las prácticas que les hacen padecer. He aquí un gran reto: ¿somos capaces de romper silencios?

Nos toca hacerlo ahora. Rompemos aquí el silencio y cuestionamos: ¿Qué decir sobre la ausencia casi completa de los afrohispanicos en los libros didácticos en español? ¿Por qué la gran mayoría de los textos presentes en estos libros se limitan, en mayor medida, a producciones españolas, mexicanas y argentinas? ¿Qué decir de las actitudes racistas implícitas que acompañan el léxico y las charlas cotidianas?

¿Qué comentamos y cómo actuamos ante el caso de un inocente llevado a la cárcel, acusado de robo porque los negros son muy parecidos entre sí? ¿Y sobre el racismo declarado en el fútbol, que llevó a nuestra presidenta a manifestarse? ¿Forman parte de las clases de español y de las otras asignaturas las voces de la africanidad? ¿Son las contribuciones afrodescendientes comprendidas tan sola-

mente como mitos? Estamos seguros de que estos y muchos otros temas semejantes se pueden analizar a partir de un eje intercultural en la escuela.

La existencia de la Ley 10.639, que cumplió en 2013 diez años, y que toma como obligatoria en el currículo la enseñanza de la Historia de África y de la Cultura Africana y Afrobrasileña, según Ferreira y Bento (2012), es el resultado de manifestaciones populares, del Movimiento Negro y de la sociedad civil que denuncia, hace mucho, el racismo y la marginalización de la cultura afrodescendiente en nuestra historia. Aunque su aplicación camine con notable lentitud, su contribución es decisiva porque nos hace comprender, una vez más, que “el aula no es un globo de vidrio aislado del mundo, lo que pasa dentro del aula está condicionado por lo que pasa fuera de él” (Leffa, 2006: 333).

Como calles de doble sentido son la decolonización y el movimiento intercultural. De acuerdo con los estudios de Tavares (2011: 16), la falta de la decolonización vuelve la educación intercultural algo meramente retórico, ilusionado. Desde este punto de vista, decolonizar significa dar espacio a los silenciados, dándoles visibilidad, haciéndoles partícipes efectivos de las tomas de decisiones en las representaciones del poder. De esta forma se evita la exclusión y se valora ecuanímente las culturas, deshaciendo tradiciones eurocéntricas y de cuño predominantemente occidental.

Latinoamérica trae en su seno una seria problemática colonial que sigue saberes, lenguajes e imaginarios que no son suyos. Estos funcionan hegemónicamente como formas de control y ejercen una clara influencia en la producción de conocimientos, en la política, en la cultura y en la práctica social como un todo. Conforme recalca KnauB (2012: 222), la producción de saberes está estrechamente vinculada al poder y a la cuestión de la dominación, pues la división de las personas en categorías (esclavo, trabajador, indio, negro, hombre, mujer...) es propicia a un discurso que quiere mantener los opresores en el poder que se refuerza por medio de diferentes tipos de injusticias.

Si la escuela sigue el camino de la educación intercultural crítica, tendrá que ‘despensar’ el currículo (Tavares, 2011: 7). ‘Despensar’ no significa repensar las prácticas realizadas, sino desconstruirlas, desmitificarlas. Significa decir que los pueblos originarios y los negros fueron marginalizados, sufrieron la inferiorización de su cultura, de su gente, de su manera de concebir el mundo. Significa mostrar de qué manera su legado forma parte de la constitución del pueblo brasileño, que su contribución no es menos importante que las demás, que el poder del “conquistador” debe verse como un poder opresor. Para fomentar hoy una cultura de paz es esencial asumir una postura crítica y ética. El cambio también necesita tener un carácter y una mirada epistemológica.

Decolonizar los currículos es un reto más a la educación escolar. En este contexto de demanda curricular de introducción obligatoria de la enseñanza de Historia de África y de las culturas afrobrasileñas en las escuelas de la educación básica se exigen cambios de prácticas y decolonización de los currículos monoculturales; se exigen cuestionamientos de lugares de poder (Santana, Santana e Moreira, 2013: 120-121).

La Ley n° 10.639/03, conforme las ponderaciones de Gomes (2012: 105), refuerza una actitud antirracista porque legitima políticamente lo afrobrasileño y africano en el currículo escolar en Brasil. Conlleva, así, un diálogo intercultural de emancipación tanto en lo que concierne a la convivencia social como a lo que se refiere a la formación docente y su capacidad para promover una enseñanza verdaderamente democrática y justa. Decolonizar currículos genera conflictos, pero es un proceso que provoca ajustes significativos en la producción de saberes, en la comprensión de la diversidad y fundamenta una importante relectura del concepto de raza en Brasil.

En este momento nos conviene presentar algunos ejemplos que aluden a la decolonización y la tiene como directriz. Inocencio da Silva (2013), refiriéndose al Museo Afro Brasil en el contexto de la diáspora, busca dar relieve a las dimensiones contra-hegemónicas de las artes y de las culturas negras. Considera que la producción artística afrobrasileña se articula en diferentes universos y resalta que no debe verse obligatoriamente anclada en lo sagrado. Evidencia que el referido museo parte de la diversidad y de la producción de sentidos provenientes de las artes visuales para elaborar otras narrativas a fin de decolonizar la mirada.

En aplicación a la Ley 10.639, que promueve el estudio de la africanidad en la escuela brasileña, Ferreira y Bento (2012), en un trabajo interdisciplinar que unió esfuerzos de las asignaturas de Historia y de Lengua Portuguesa, promovieron debates, investigaciones y lecturas sobre la mencionada temática en la Escuela Ary Shiavo (Japerí –Baixada Fluminense– RJ).

*Pretinha, eu?, Lendas Negras*, de Julio Emílio Braz, y el cuestionamiento sobre la relevancia de ser Joaquim Barbosa una referencia para el joven estudiante brasileño –por el hecho de ser el primer presidente negro del Supremo Tribunal Federal en Brasil–, entre otras lecturas, constituyen el inicio de un importante proyecto de formación ciudadana de eje intercultural crítico. Actividades como estas llevaron a los estudiantes a re-ver valores, a verse, a reconocerse como partícipes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Analizar a un líder negro fue una forma de investigar con nuestros alumnos, en pleno siglo XXI, si existe visibilidad en relación a la lucha secu-

lar por representatividad en nuestra sociedad tan estratificada y con tendencia a ser tan estamental cuando el asunto es el color de la piel. Y, de acuerdo con la reacción de los alumnos, se observa que, desafortunadamente, aún tenemos que trabajar mucho para que, de hecho, los jóvenes brasileños de las escuelas públicas puedan leer el mundo a su alrededor y, por fin, interpretarlo a la luz de la construcción coherente de su identidad étnica... (Ferreira y Bento, 2013: 12).

Otro ejemplo exitoso es el Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (LEAFRO). Le importa la lucha antirracista y está totalmente en contra de las desigualdades étnico-raciales. Desarrolla, por lo tanto, actividades que revelan la interrelación entre las dimensiones étnicas y el proceso educativo e identifican acciones estereotipadas. Desconstruyen, por lo tanto, imaginarios que matizan la desigualdad.

El Laboratorio se integra en la red nacional de Núcleos de Estudios Afrobrasileños (NEABS). Institucionalmente, está ubicado en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, campus de Nova Iguaçu, en la Baixada Fluminense. El LEAFRO actúa en los ámbitos de la enseñanza, investigación, produce y divulga conocimientos a partir de la confluencia de las áreas de desigualdades y diversidades étnico-raciales y de la educación, en consonancia con lo que se preconiza en la Ley 10.639/03 ampliada por la Ley 11.645/08 sobre el aprendizaje de la Cultura Afrobrasileña y Africana (Leafro-Histórico, 2014).

En términos de ciudadanía intercultural, el Grupo de investigación Varius/CNPq-UFRRJ (Variación y uso), constituido por los Profesores Doctores del Departamento de Letras da la UFRRJ/IM –Debora Ribeiro Lopes Zoletti, Maristela da Silva Pinto, Milena de Uzeda Garrão, Roberto Botelho Rondinini y Viviane Conceição Antunes– se dedica a estudios apoyados en la diversidad de géneros, en los usos morfológicos, sintácticos y prosódicos, bien como en los usos del dominio literario, que conforman la producción de sentidos en Lengua Española y Portuguesa, lenguas maternas de gran parte de la diáspora africana, en diferentes áreas geolectales.

Están involucrados en este proyecto nuestros alumnos de Grado en Letras-Portugués/Español y Literaturas. Estos desarrollan sus tesinas y se preparan para el máster basándose en líneas teórico-investigativas que tienen la validez del trabajo con la tensión unidad y diversidad como directriz. Su visión de aprendizaje de lenguas, materna y extranjera, se ancla en el contacto y análisis de muestras auténticas de uso, sean estas provenientes del ámbito literario o no.

Acciones como las presentadas aquí marcan que el silencio puede romperse y que la invisibilidad puede sustituirse por la presencia. Son esfuerzos sencillos

ante los grandes abismos de la discriminación, la falta de cuidado con los demás, la esclavitud transparente y la monoculturación curricular. La lentitud y la falta de fomento funcionan como obstáculos a la decolonización de la conciencia, pero debemos hacerles frente con ética y mucho esfuerzo.

## 5. El tratamiento intercultural a la educación indígena, quilombola y de relaciones étnico-raciales: breve investigación

### 5.1 Consideraciones metodológicas

Nuestro corpus de análisis son las Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2013). Haremos esta breve investigación observando algunas palabras clave al anclaje argumentativo de tres partes específicas de este documento, a saber: la educación indígena, quilombola y de las relaciones étnico-raciales. Objetivamos ofrecer una visión cualitativa y cuantitativa de los resultados, aludiendo al aporte teórico presentado anteriormente y a los recursos sencillos del programa Excel.

En concreto, nos cabrá contestar esos interrogantes, seguidos de sus respectivas hipótesis:

INTERROGANTES	HIPÓTESIS
¿En qué perspectiva intercultural se basan los capítulos seleccionados?	La perspectiva intercultural funcional fundamenta los capítulos en cuestión.
¿Por qué ofrece este documento un enfático tratamiento intercultural a la educación indígena y no lo hace con la misma medida y explicitud cuando se refiere a la presencia de la cultura africana en las clases en Brasil?	A nuestro juicio, los autores conciben que la cuestión intercultural necesariamente está vinculada al bilingüismo.
¿Cómo promover la africanidad en la enseñanza?	Creemos que los autores van a tomar el reconocimiento y la valoración de las culturas afrodescendientes y de la historia de África como las estrategias más importantes para la promoción de la africanidad en la enseñanza, debido al eje intercultural que los orienta.

### 5.2 Análisis y resultados

Un análisis comparativo de los tres capítulos en cuestión nos permitió verificar que la perspectiva intercultural que los sostiene es predominantemente la funcional. Sus autores insisten en el reconocimiento, en la valoración de la diversidad. Insisten también en el rechazo a la exclusión, a las prácticas racistas y real-

zan las luchas y la contribución de indígenas y negros a la formación de la sociedad brasileña.

Esto se comprueba a través de las 128 ocurrencias del término “reconocimiento” en esta parte del documento. Reconocer la importancia de los pueblos indígenas y negros para disminuir la exclusión es el reto. Cabe considerar que no esperábamos que el 73,5 por ciento de estos datos se refirieran a la educación indígena, imaginábamos un resultado más equilibrado.

Ahora bien, los documentos apuntan algo del interculturalismo crítico, al referirse a las relaciones de poder fijadas en el currículo. Sin embargo, no se hace una reflexión amplia sobre la desigualdad de las representaciones, la ocupación no equánime de espacios de poder y la destrucción de estructuras de dominación fundamentadas por éste, cuestión que no se limita al problema del rescate de la territorialidad indígena y quilombola, conforme se registra.

Si se apoyara efectivamente en una perspectiva intercultural crítica, el tema de las relaciones del poder en el quehacer educativo debería reflexionarse en el documento de forma más cuidada, pues éste debería señalar caminos sobre el papel de la escuela en esta cuestión, ya que la decolonización curricular depende de la decolonización social de las mentes. En este sentido, nuestra hipótesis fue parcialmente confirmada, pues aunque el texto valore particularidades de la vertiente funcional de interculturalismo, alude a las consideraciones del interculturalismo crítico en lo tocante a la reformulación curricular.

La preocupación por el bilingüismo marca un vínculo casi inmediato entre lo intercultural y la educación indígena en el documento. El hecho de que existan lenguas indígenas en Brasil y que estas merezcan total atención, incluso para el mantenimiento de referencias culturales, no significa que lo de los afrodescendientes brasileños no merezca un tratamiento intercultural. El vínculo entre la educación quilombola o de relaciones étnico-raciales y el interculturalismo es muchísimo menos expresivo en el documento. En 45 páginas de texto sobre la educación indígena, hay 31 menciones al interculturalismo.

Lo lingüístico es solamente una de las piezas a considerarse en un debate intercultural. El rechazo al legado colonial opresivo y a la elevación del eurocentrismo, la búsqueda de la libertad de subjetividades y de producción de conocimientos, la ruptura de jerarquías que restringen y encuentran validez en la homogeneidad identitaria, el repudio a la desigualdad y sus formas de sometimiento también son puntos relevantes del abordaje intercultural. Confirmamos con estas ponderaciones nuestra segunda hipótesis.

Este abordaje es esencial para dar visibilidad a la lucha afrobrasileña por sus derechos, por el aumento de su espacio y participación en las decisiones de

la sociedad. La escuela tiene una gran responsabilidad en esto, pero no es la única que necesita hacer ajustes, urge la promoción de un debate social sobre el tema y políticas que lo fundamenten. El Gobierno Brasileño (DCN, 2013) propone cambios en el componente curricular que ayudarán a dar voz a los marginalizados.

En algunos momentos, las propuestas para el currículo de la educación indígena se asemejan a las propuestas pensadas para la educación quilombola y étnico-raciales. En otros, dan más relieve a determinadas particularidades que responden a las especificidades de cada grupo.

En lo que se refiere a la elaboración de currículos pensados en las especificidades socioculturales, en la flexibilidad, en una organización que evidencie las bases de la ciudadanía y en una formación docente crítica que les dé soporte, mantiene una equiparación clara entre los tres tipos de educación en cuestión. De otra forma, da más relieve a la democracia y apertura curricular, a la ruptura de silencios y al rescate histórico en la constitución de los currículos cuando se refiere a la educación quilombola y de relaciones étnico-raciales, que dialogan argumentativamente a lo largo del texto.

Nuestra tercera hipótesis se demuestra parcialmente. Aunque la búsqueda por el reconocimiento y valorización de la diáspora africana haya sido recurrente, las DCN (2013) presentan la democracia curricular, la ruptura de silencios y la recuperación histórica de sus contribuciones como algo bastante pertinente. Este cuidado señala que hay un intento de promover una decolonización curricular, pero hacerlo en la práctica es un reto que depende de una larga reflexión colectiva, imprescindible a una convivencia social coherente y justa.

No cabe duda que los ambientes de promoción de saberes son uno de los espacios más propicios a la resignificación y aportación de nuevos posicionamientos ante la vida, de nuevas maneras de comprender, mirar y considerar al otro; libres de prejuicios y de rechazos a lo diferente. Es necesario hacer memoria y poner en jaque las máculas dejadas por la historia. Máculas que borran herencias identitarias menoscabadas en pro de tradiciones y prácticas elitistas que siguen oprimiendo, aunque muchas veces de forma silenciosa. Lo expuesto nos hace razonar sobre el fomento de una praxis docente más crítica, de carácter decolonizador, que sostiene una nueva mirada a los currículos escolares en un serio proceso de ruptura epistemológica y cultural.

## 6. Conclusión

La educación, anclada en la formación ciudadana intercultural, comprende que la opresión no ocurre al azar. Estamos seguros de que un trabajo con la lengua española basado en esta perspectiva, nos ayudará a lograrlo. Para tanto, deberá:

fomentar debates basados en la resolución de conflictos; lanzar una mirada atenta a las cuestiones afrohispanicas; apoyarse en la diversidad de temas y de géneros de discurso; reflexionar sobre las representaciones del poder; valorar la heterogeneidad lingüística y cultural, ya que el español es una lengua de muchas culturas, no sólo de las culturas provenientes del territorio peninsular; anclarse en una directriz crítica, pues no existe tratamiento neutro ante los múltiples desafíos y situaciones que la vida nos impone.

Es imprescindible que profesores y directivos ‘despiensen’ el currículo monocultural, para que los estudiantes se reconozcan en la praxis escolar, pues la preocupación ciega para dar cuenta de contenidos, provenientes de estructuras poco flexibles, aleja la escuela de la vida. El acercamiento entre lo que se ve en la escuela y lo que se vive depende de nuestra capacidad de mirarnos, de reconocer nuestros orígenes en nuestra manera de actuar y de legitimarlos.

Siguiendo la perspectiva de la formación ciudadana intercultural (Antunes, 2011), nos importa reconocer y documentar nuestra situación étnico-histórica, para que, a partir del proceso de concienciación, nuevas soluciones se propongan. Nos cabe rechazar el tratamiento superficial de la diversidad y todas las formas de dominación, algo que nos posibilita cuestionar la fuerza monocultural de los currículos brasileños y decolonizarlos (Gomes, 2007: 41).

Terminamos este artículo refiriéndonos a dos sueños. El trabajo infantil impidió a mi padre estudiar... le encantaba estudiar... Soñó que sus hijos lo harían. Su hija única lo logró... ¡Presentó en África este trabajo! ¡Continente de donde vinieron nuestros antepasados! El sueño de la autora de este artículo es que seamos muy buenos en nuestros estudios, en nuestra vida y trabajo porque lo deseamos, no porque somos negros y tenemos que esforzarnos más, como repetidas veces me lo ha señalado mi padre. Que seamos muy buenos en todo lo que hagamos y luchemos por la decolonización de mentes. Así, todos tendremos las mismas oportunidades. ¡Esperamos lograrlo!

## 7. Bibliografía

- ▶ ANTUNES, V. C. (2010): 'Responsabilidade social e produção de atividades no ensino de ELE'. Foz do Iguaçu: I CIPLOM.
- ▶ Brasil (1996): 'Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional'. Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996.
- ▶ Brasil (2003): 'Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira'. Ley nº 10.639 de 9 de enero de 2003.
- ▶ BRAZ, J. E. (2001): *Lendas Negras*. São Paulo: FTD.
- ▶ BRAZ, J. E. (2008). *Pretinha, eu?* São Paulo: Scipione.
- ▶ CORRÊA, C. M. F.; PEREIRA, E. A. y TOLEDO E SOUZA, M. R.(2012): 'Dos reencontros com os silêncios da história: a poética afro-caribenha rememora a diáspora', en *Polifonia*, V. 19, nº 26. Cuiabá, MT.
- ▶ FERREIRA, E. B. dos S. y BENTO, M. A. M. (2013): *A História Negra e a construção da identidade no cotidiano escolar*. Río de Janeiro: E. M. Ary Schiavo/Japeri.
- ▶ GOMES, N. L. (2007): 'Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões', en GOMES, N. L.: *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica.
- ▶ GOMES, N. L. (2012): 'Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos', en *Currículo sem Fronteiras*, V. 12, nº 1. En línea desde: <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- ▶ KNAUB, S. (2012): '¿Hay una filosofía postcolonial en América Latina? Fuentes y argumentos de la contra-hegemonía', en *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*, nº 13.
- ▶ LEFFA, V. J. (2006): 'Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras', en LEFFA, V. J. (Org.): *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Universidade católica de Pelotas, 2001, V. 1, pp. 333-355. Consulado en línea desde: [http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos-121606/14738/Texto\\_5\\_LEFFA.pdf](http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos-121606/14738/Texto_5_LEFFA.pdf)
- ▶ LUCCHESI, M. A. S. y MALANGA, E. B. (2011): 'Diálogos interculturais e identidades nacionais: transculturalidade e transdisciplinaridade', en *Joçaba: Visão Global*, V. 14, nº 1.
- ▶ MEC/SEB (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília.
- ▶ MENEZES FERREIRA, L. (2009): 'Sobre o conceito de arqueologia da diáspora africana', en *Métis: história & cultura*, V. 8, nº 16.

- ▶ OLIVEIRA, D. (2010): 'A diáspora africana na América Latina, tolerância opressiva e perspectivas de transformação', en *Revista Extraprensa*, V. 1. São Paulo: USP.
- ▶ OLIVIÉ, L. (2011): 'Los retos de las sociedades multiculturales: interculturalismo y pluralismo'. En línea desde: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/index.php/intercam-bio/article/view/2222>
- ▶ REIJA, B. (2009): *Educación intercultural. Colectivo Amani*. Madrid: Editorial Popular.
- ▶ REIS, M. L. M. dos (2012): 'Diáspora como movimento social: a red de mujeres afrolatinoamericanas, afrocaribeñas y de la diáspora e as políticas de combate do racismo numa perspectiva transnacional.' Florianópolis: Tesis doctoral.
- ▶ ROMANI, S. y RAJOBAC, R. (2011): 'Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação?', en *Paraná: Revista Espaço Acadêmico*, n° 127.
- ▶ SANTANA, J. V. J. de; SANTANA, M. de; y MOREIRA, M. A. (2013): 'Cultura, currículo e diversidade étnicorracial: algumas proposições', en *Vitória da Conquista: Práxis Educacional*, V. 9.
- ▶ SILVA, N. F. I. (2013): 'Museu Afro Brasil no contexto da diáspora: dimensões contra-hegemônicas das artes e culturas negras'. Brasília: Tesis doctoral.
- ▶ SILVÉRIO, V. R. y TEODORO TRINIDAD, C. (2012): 'Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?', en *Campinas: Educação & Sociedade*, V. 33, n° 120.
- ▶ TAVARES, M. (2011): 'Culturas e educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo'. São Paulo: IX Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares.
- ▶ UFRRJ (2014). LEAFRO. En línea desde: <http://www.ufrj.br/leafro>
- ▶ WALSH, C. (2007): 'Interculturalidad, colonialidad y educación', en *Revista de Educación y Pedagogía*, V. XIX, n° 48.
- ▶ WALSH, C. (2009): 'Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas'. Florianópolis: XII Congreso ARIC.