

Enseñanza de la historia de África en Costa Rica: hacia un cambio de paradigma



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 75-86

The Teaching of African History in Costa Rica: Towards a Paradigm Shift

Ensino da história da África na Costa Rica: em direção a uma mudança de paradigma

Wilson Arroyo-Oconitrillo*

Fecha de recepción: 15-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Arroyo-Oconitrillo, W. (2021). Enseñanza de la historia de África en Costa Rica: hacia un cambio de paradigma. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12435>



* Licenciado en Enseñanza de los Estudios Sociales y la Educación Cívica por la Universidad de Costa Rica. Miembro de la Cátedra de Estudios de África y el Caribe de la misma universidad. Correo: tesisoconitrillo@gmail.com
 Orcid: orcid.org/0000-0002-6128-9595



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 75-86

RESUMEN

Este artículo analiza la transformación curricular de la asignatura *Enseñanza de los Estudios Sociales* en la educación secundaria en Costa Rica, con respecto a los contenidos referentes a la historia de África. A partir del análisis comparativo del texto de las versiones del programa de los años 2003 y 2016, se busca evidenciar los avances, deficiencias y retos en la transformación curricular, frente a la reproducción de una perspectiva eurocentrista al abordar estos contenidos, considerando el impacto de las recientes reformas políticas que reconocen el carácter multiétnico y pluricultural de esta nación. Este artículo se aproxima comparativamente a la transformación curricular de esa asignatura, a partir del análisis de texto de las versiones de programa de los años 2003 y 2016. Así pues, se evidencian los avances, deficiencias y retos en la transformación curricular frente a la reproducción de una perspectiva eurocentrista al abordar estos contenidos.

Palabras clave: historia de África; educación pluricultural; determinismos geográficos; estereotipos raciales.

ABSTRACT

This article analyzes the curricular transformation of the subject Teaching of Social Studies in secondary education in Costa Rica, concerning the contents related to the history of Africa. From the comparative analysis of the text of the 2003 and 2016 versions of the program, it seeks to evidence the advances, deficiencies, and challenges in the curricular transformation, in the face of the reproduction of a Eurocentric perspective when addressing these contents, considering the impact of recent political reforms that recognize the multiethnic and multicultural character of this nation. This article takes a comparative approach to the curricular transformation of this subject, based on the text analysis of the program versions of the years 2003 and 2016, thus, the advances, deficiencies, and challenges in the curricular transformation are evidenced in the face of the reproduction of a Eurocentric perspective when approaching these contents.

Keywords: African history; pluricultural education; geographical determinisms; racial stereotypes

RESUMO

Este artigo analisa a transformação curricular da disciplina de *Ensino dose Estudos Sociais* na educação secundária na Costa Rica, no que diz respeito aos conteúdos relacionados com a história de África. Com base numa análise comparativa do texto das versões do programa dos anos de 2003 e 2016, procura-se destacar os progressos, deficiências e desafios na transformação curricular, frente à reprodução de uma perspectiva eurocêntrica ao abordar estes conteúdos, considerando o impacto das recentes reformas políticas que reconhecem o carácter multi-étnico e multicultural desta nação. Este artigo aproxima-se comparativamente à transformação curricular desta disciplina, a partir da análise do texto das versões do programa dos anos de 2003 e 2016, portanto, evidencia-se os avanços, deficiências e desafios na transformação curricular diante da reprodução de uma perspectiva eurocêntrica na abordagem desses conteúdos.

Palavras-chave: história da África; educação multicultural; determinismos geográficos; estereótipos raciais

Introducción

Los procesos educativos en América Latina han estado marcados por la construcción de las identidades nacionales que, marcadas por un anhelo de lo europeo, han reproducido enfoques que ubican a este continente en el centro, como modelo de sociedad ideal. Esto ha significado la racialización y subalternización de las sociedades indígenas y afrodescendientes (Ocoró, 2016).

En este contexto, ciertos procesos históricos son ignorados o minimizados, como ha sucedido con la enseñanza en torno a la historia de los pueblos y naciones del continente africano. Precisamente, al menos en el caso de Centroamérica, existe un desfase entre los programas de estudio y los avances de la historiografía relacionada con los procesos de África y la diáspora africana (Euraque y Martínez, 2012).

En el caso costarricense, el mito de que su población está compuesta mayoritariamente por personas "blancas" fue difundida en textos educativos que circularon de forma oficial durante casi todo el siglo xx (Soto, 2008). Una explicación de esta naturaleza, al mismo tiempo que excluye del proyecto de nación a diversos grupos poblacionales, limita las posibilidades de establecer nexos o puntos de conexión con otras civilizaciones que han aportado a su construcción, como es el caso de las africanas y las originarias americanas.

En las últimas décadas, en toda la región latinoamericana se han presentado discusiones en torno a los imaginarios nacionales "mestizos" o "blancos", que han llevado a plantear modificaciones en la forma en que se lee la historia de los países (Ocoró, 2016).

El caso de Costa Rica, que es el que nos ocupa en este artículo, resulta de interés por ser uno de los países que en la última década ha realizado transformaciones institucionales, que aportan en el sentido del reconocimiento de los aportes de las poblaciones afrodescendientes. En el 2015 se realizó una reforma constitucional que la reconoce como una nación multiétnica y pluricultural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco, 2015),¹ lo cual estuvo aparejado con

una transformación en los planes de estudio de la enseñanza de los Estudios Sociales, que se empezó a implementar a partir del 2016.

El país promovió un relato histórico en el que se negaba la importancia de la presencia indígena y afrodescendiente, así que resulta de particular interés analizar las graduales transformaciones en el currículo, como la que aquí se propone abordar. De esta manera, en este estudio se busca considerar la forma en que se presentaban las temáticas relacionadas con el continente africano y sus procesos históricos en los programas de estudio de educación secundaria de Costa Rica para la asignatura de Estudios Sociales. Se toma como base el análisis de dos documentos fundamentales, el programa de estudio vigente a partir del 2003 (Ministerio de Educación Pública, 2003a) y la reforma posterior vigente desde el 2016 (Ministerio de Educación Pública, 2016), entretrejiendo un diálogo de ambas propuestas que permita valorar comparativamente sus alcances y limitaciones.

Sobre la enseñanza de la historia de África en la educación secundaria

En la historia de América Latina, en función del interés por la formación de una identidad nacional homogeneizadora del mestizaje o la blanquitud, se ignoró la diversidad étnica y cultural de su población (Portocarrero, 2013). Se perdió así un vínculo profundo que permite comprender los enlaces que conforman sus sociedades y culturas.

¿Cómo se podría entender la historia de América Latina en los últimos quinientos años, sin el aporte de los millones de personas esclavizadas que fueron traídas desde las costas occidentales de África? No sería posible, por lo que sería inconcebible una escuela de la región en que estuviese ausente el abordaje de la historia de este continente, sus pueblos y naciones, tan estrechamente vinculado con su desarrollo histórico.

Este fenómeno, en el que se da poca importancia a la historia de África en los planes educativos, se relaciona con la forma en que se han imaginado a sí

¹ En el 2015, el poder Legislativo aprobó la reforma al artículo 1 de la Constitución Política de la República de Costa Rica, en la que se reconoció el carácter multiétnico y pluricultural de esta nación. La iniciativa había sido propuesta en el

periodo 1998-2002 por la entonces diputada afrodescendiente Joyselyn Sawyers Royal, y fue rescatada posteriormente por las diputadas Epsy Campbell Barr y Maureen Clarke Clarke en el periodo 2014-2018.

mismas las naciones. Detrás de las ideas de mestizaje y blanquitud que se expresan en las identidades nacionales latinoamericanas, existe un interés de definir al "ser nacional" homogeneizando la población bajo un único origen, que lo distinga y que forme su cultura (Zermeño, 2011). De esta forma, sin relación histórica con África, este tipo de contenidos no fueron importantes en la constitución de los programas de estudio.

El estudio de la historia ha demostrado que, más que orígenes puros y homogéneos, en toda la región latinoamericana lo que predominó fue la convivencia, no siempre pacífica, de diversidades étnico-raciales (Wade, 1997). Por esto, conocerlas, adentrarse en la comprensión de todos los elementos que les han aportado a las naciones latinoamericanas, colabora a una comprensión integral de su realidad, así como a la erradicación de estereotipos y prejuicios con respecto a otras culturas.

Achille Mbembe (2016) apunta que la palabra *África*, desde la perspectiva occidental, está cargada de un imaginario mitológico de lo misterioso y lo salvaje, reduciendo la compleja realidad de un continente con decenas de naciones a una serie de estereotipos y prejuicios, marcados además profundamente por la racialización. Es aquí donde el conocimiento toma importancia vital para enfrentar estas visiones que distorsionan y reducen la historia del continente.

En esta línea, el antropólogo Kabengele Munanga (2015) señala que es fundamental para el fortalecimiento de las ciudadanía el profundizar en procesos educativos que defiendan la diversidad y las diferencias, sin que esto signifique la omisión de las similitudes y las identidades de cada grupo. Es decir, más allá de cumplir un papel en ese imaginario de la homogeneización, la educación puede aportar a comprender la forma en que grupos muy diversos han aportado a la construcción de las identidades y las naciones en América Latina, valorando además la importancia de estos intercambios.

De esta manera, cuando se ve en la diversidad y la multiculturalidad una ventaja más que una barrera, las conexiones históricas con estos grupos toman relevancia. Así, la historia de África (incluso antes de estar en contacto con América) resulta importante en la

construcción de una nueva forma de ciudadanía que, informada, logre hacer frente a los prejuicios raciales, para comprender que quienes llegaron esclavizados por comerciantes europeos eran seres humanos que poseían historia, identidades, idiomas y pensamiento; no venían de un espacio vacío, sino de aquel continente que es el punto de origen de la humanidad.

Partiendo de esta perspectiva, resulta de importancia analizar la forma en que se aborda la historia del continente africano en la educación secundaria de Costa Rica. A la luz de esta perspectiva, se analizará cómo se propone desde los planes de estudio en la Educación Pública de Costa Rica, valorando las modificaciones que se hicieron a los contenidos referentes a África en los planes publicados en el 2003 y el 2016.

Análisis comparativo de los contenidos sobre África del programa de Enseñanza de Estudios Sociales en la educación secundaria de Costa Rica

El plan de Enseñanza de Estudios Sociales que se utilizó en la educación secundaria de Costa Rica hasta el 2016 fue elaborado en el 2003; salvo por pequeñas reformas, se mantuvo hasta la elaboración de la nueva propuesta vigente actualmente. En el presente análisis no se consideraron estas modificaciones, por cuanto no están relacionadas con la temática específica analizada. Se estudiaron estos dos documentos, con el fin de considerar las transformaciones y perspectivas con respecto a la forma en que se propone estudiar la historia del continente africano.

Se tomaron como base los documentos del programa publicados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica denominados *Programa de Estudios Sociales III ciclo de la Educación General Básica* (Ministerio de Educación Pública, 2003a) y *Programa de Estudios Sociales IV ciclo Educación Diversificada* (Ministerio de Educación Pública, 2003b) y *Programas de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada y Técnica* (Ministerio de Educación Pública, 2016).

Para analizar el programa, se parte de las temáticas en las que se menciona el continente africano o algunos de los países o regiones que lo componen.

En la tabla 1 se presenta la información que brinda el programa de estudio del 2003, en el que se pueden observar los contenidos por cada uno de los niveles.

Tabla 1. Contenidos sobre historia de África en la asignatura de Estudios Sociales en el programa de estudios vigente a partir del 2003

| Nivel | Contenido |
|----------|---|
| Séptimo | No incorpora temáticas en las que se mencione la historia de África. |
| Octavo | No incorpora temáticas en las que se mencione la historia de África. |
| Noveno | Ubicación espacial y temporal de <i>Egipto</i> . |
| Décimo | 1. Ubicación de las masas continentales y oceánicas: América, Europa, <i>África</i> , Australia, Oceanía y Asia. La vida en las zonas altas: Macizo Oriental Africano. Producción y asentamientos en algunos valles y llanuras: Nilo y Congo. La vida en los desiertos: Sahara y Kalahari. 2. Antecedentes políticos, económicos y geográficos del <i>expansionismo europeo</i> , a finales del siglo XIX. 3. El surgimiento de conflictos políticos, étnicos y religiosos en <i>África: Etiopía, Uganda y Ruanda</i> . |
| Undécimo | No incorpora temáticas en las que se mencione la historia de África. |

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Pública (2003a y 2003b).

En el programa de estudio del 2003 se observa que en los cinco años de la educación secundaria de Costa Rica, únicamente se sugerían cuatro temáticas en las cuales se abordaba la historia de África. Además, en los dos primeros años de la educación secundaria no existía ningún contenido relacionado con este tema. El primero que se incorpora es la historia del antiguo Egipto, en noveno nivel.

En relación con este contenido, en la información complementaria que brinda el documento, se sugiere vincular el desarrollo de Egipto a partir de la identificación de "las características socioeconómicas, y el aporte cultural de las sociedades esclavistas" (Ministerio de Educación Pública, 2003a), es decir, la cultura egipcia descrita a través del proceso de esclavización de personas. Sin embargo, en esa misma unidad se trata el estudio de las culturas de Grecia y Roma, frente a las cuales se propone estudiar sus aportes e influencia en la cultura occidental (Ministerio de Educación Pública, 2003a).

Esta comparación nos muestra una diferencia en la manera en que se abordan ciertas temáticas. Por un lado, las culturas clásicas de Grecia y de Roma, vinculadas a

la construcción del imaginario de lo Occidental, son valoradas como generadoras de aportes e influencias, sin importar los métodos o formas implementados para alcanzarlo. Pero para el caso de la civilización africana de Egipto, se pone un acento en la esclavización.

A partir del análisis único de este texto no se puede sacar ninguna conclusión absoluta; no obstante, se puede relacionar con una tendencia a estratificar las culturas, sobre todo dando a la cultura occidental lo que Perrot y Preiswerk (1979) denominaron la capacidad de hacerse a sí mismas sin influencias externas y como símbolo de lo civilizado frente a la "barbarie". Es decir, aquí se ve a las culturas griega y romana con capacidad de determinar la cultura occidental actual, en tanto que Egipto, como una sociedad marcada por la esclavización, aporta, pero no influye.

En el décimo nivel se incorporan tres temáticas. La primera de ellas, como se puede observar en el cuadro 1, tiene que ver con las formas de vida en el continente, a partir de la descripción geofísica, es decir: valles, llanuras, desiertos, entre otros. Se parte así de una noción de la geografía de carácter descriptivo, además tendiente a caer en un determinismo geográfico, en el

cual se le asigna una serie de características a una sociedad a partir del único dato de su ubicación espacial (Tinoco, 2017). Es claro que las sociedades se construyen con base en procesos históricos, dentro de los cuales su forma de relacionarse con el espacio geográfico ocupa un lugar dentro de una infinidad de variables.

El otro tema que se sugiere en el programa de estudio, es el expansionismo europeo de finales del siglo XIX. Aunque no se menciona explícitamente a África, es un proceso que vincula directamente a diversos territorios del continente. Esta omisión evidencia un silencio en el que no solo se valora la historia del continente a partir de los impulsos europeos, sino que la limita a ellos. Es decir, no es posible estudiar este proceso sin entender lo que pasa con las civilizaciones africanas, pero tampoco se puede limitar la historia de ese periodo a las relaciones o reacciones frente a la colonización europea.

Por otra parte, evidentemente la forma en que se presenta, al llamarse *expansionismo*, tiende a suavizar de alguna manera lo sucedido, que fue la sucesión de procesos de colonización, en los cuales la violencia fue un medio al que se recurrió con frecuencia, incluso en aquellos casos en los que existieron acuerdos políticos con las autoridades o jerarquías del continente. Como señalaban claramente Perrot y Preiswerk (1979), cuando se habla del caso europeo existe una intención de "evitar los términos 'fuertes', como 'ataque' o 'invasión', y utilizar verbos capaces de minimizar el aspecto brutal de la acción".

Siguiendo con las temáticas, el tercer contenido que se aborda es el referente a conflictos políticos, étnicos y religiosos. En este se proponen países de varios continentes, como Etiopía, Uganda y Ruanda en África. En este caso, resulta de importancia la contextualización de los procesos en los que se encuentran ubicados los conflictos que señala el plan de estudio. Sin embargo, el desbalance existente entre el énfasis que se da a temáticas relacionadas con valoraciones negativas, como guerras o conflictos armados, con respecto a otros temas (economía, educación, desarrollo cultural, entre otros), demuestra de alguna forma la necesidad de reforzar una concepción negativa con respecto a África y otros continentes, a la vez que refuerza valoraciones menos estereotipadas con respecto a Europa, enfocadas en aspectos positivos (Perrot y Preiswerk, 1979).

En undécimo nivel no se presenta ningún tema relacionado con la historia de África. De esta manera en este programa de estudios solo en tres niveles se incorporaba el estudio de temáticas relacionadas con el continente, en total cuatro.

Más adelante, como ya se ha señalado, en el marco de la reforma curricular del 2016, se realizó una transformación del programa de estudio de esta asignatura. En la tabla 2 se presentan los nuevos contenidos, con el mismo formato que en el cuadro 1, con el objetivo de facilitar al lector el análisis comparativo en torno a la temática de estudio.

A primera vista, se puede observar que en este programa del año 2016 se incluyen dieciséis temáticas en las que se hace referencia a la historia de África, lo que representa una incorporación significativa de contenidos con respecto al programa anterior, en el cual se contabilizaban únicamente cuatro. Uno de los aspectos relevantes es que estos contenidos se encuentran distribuidos a lo largo de los cinco niveles de la educación secundaria básica, es decir, durante todos los años se toma en consideración la perspectiva de la historia de este continente en al menos un tema y hasta un máximo de seis por nivel. Esta distribución también es un avance, ya que en el programa del 2003 había niveles en los cuales no se mencionaba ninguna temática al respecto.

En el séptimo nivel se encuentra primero la mención al continente africano como origen de la especie humana. Esta era una ausencia notable en el plan anterior, ya que aunque estaba incorporada la temática, no se mencionaba la relación existente con África. Esto es importante en la desestructuración de las ideologías raciales, las cuales en el siglo XX estuvieron enfocadas en demostrar sin éxito que las personas del continente africano pertenecían a una "raza" o hasta una especie diferente (Sánchez Arteaga, 2008).

Una coincidencia es que en ambos planes se trata la historia del Egipto antiguo, aunque para el programa del 2016 aparece en un nivel distinto. Se propone, al igual que en el programa del 2003, realizar una valoración de la importancia de la esclavitud en las obras de esta civilización, pero en contraste ese énfasis claramente se pone en las culturas griega y romana.

Tabla 2. Contenidos sobre historia de África en la asignatura de Estudios Sociales en el programa de estudios vigente a partir del 2016

| Nivel | Contenido |
|----------|--|
| Séptimo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la movilidad espacial del <i>Homo sapiens sapiens</i>, desde África hacia otras regiones del planeta a lo largo del tiempo. 2. Describir las condiciones ambientales que permitieron el desarrollo de las primeras civilizaciones en Mesopotamia y Egipto. 3. Identificar las principales diferencias en el control territorial que ejercieron las civilizaciones griega y romana en la región del Mediterráneo en Europa, Asia y África y sus implicaciones sociales. 4. Comparar la huella ecológica de Costa Rica en relación con las de otros países del mundo (de África sugiere: Sudáfrica, Argelia y Ghana). 5. Identificar las principales problemáticas asociadas a la reforestación o deforestación de bosques tropicales en Costa Rica y otras regiones del planeta (Malasia, la Amazonía, República Democrática del Congo, países de América Central). 6. Identificar por medio de mapas, gráficos y cuadros las diferencias en el consumo de alimentos en diversas regiones o países del planeta (por ejemplo, Estados Unidos, Latinoamérica, China, África Subsahariana) |
| Octavo | <p>Utilizar gráficos, cuadros, figuras, videos, documentales u otros recursos para explicar la relación entre el consumo de combustibles fósiles y la emisión de gases de efecto invernadero, tanto en el ámbito histórico como a nivel espacial en diferentes países o regiones del planeta. (Menciona Nigeria y Sudáfrica).</p> |
| Noveno | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la difusión cultural del Islam en Medio Oriente, el Mediterráneo y el sudeste asiático. (Menciona también a todo el continente africano). 2. Debatir a partir de ejemplos o estudios de caso los impactos culturales que provocó la situación colonial sobre las poblaciones esclavas e indígenas de América y de África. |
| Décimo | <ol style="list-style-type: none"> 1. Representar, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, la dominación que ejercieron los imperios europeos sobre diversas regiones del planeta durante el siglo XIX e inicios del XX. (Menciona al continente africano) 2. Reconocer las transformaciones espaciales y geopolíticas que enfrenta el mundo al finalizar la Segunda Guerra Mundial. (Menciona el norte de África) 3. Establecer, a través de estudios de caso, las relaciones existentes entre las condiciones sociales y políticas de países en Asia y África en la actualidad con los procesos de descolonización durante la segunda mitad del siglo XX. 4. Analizar el rol geopolítico de China en diversas regiones del planeta en el contexto de una economía globalizada. (África Subsahariana). 5. Reconocer, a través de mapas o tecnologías geoespaciales, las implicaciones que han tenido desde una perspectiva geopolítica algunos los conflictos de limpieza étnica o genocidios de fines de los siglos XX y XXI (por ejemplo, conflicto en los Balcanes, genocidios en Ruanda, Burundi y Sudán, el Estado Islámico). 6. Comparar, a través de estudios de caso, los cambios poblacionales en las naciones desarrolladas y en vías de desarrollo en diversas regiones del planeta (por ejemplo, España y Ruanda, Finlandia y Nicaragua, Japón y Bolivia, Francia y Pakistán) durante los siglos XX y XXI. |
| Undécimo | <p>En el apartado denominado "La interconexión e interdependencia global desde la mirada geográfica" se puede establecer un vínculo con la historia reciente de África. El tema está planteado de manera general e invita a la reflexión de las conexiones globales con las diversas regiones del planeta.</p> |

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Pública (2016).

Con respecto a las antiguas Grecia y Roma también existe una incorporación de temáticas referentes a África, ya que el programa cita directamente la relación existente entre las civilizaciones africanas y la cultura grecorromana. A pesar de este avance, es importante señalar que esta idea da la impresión de que el territorio africano es un espacio pasivo y de conquista, marcado por la forma en que tanto los griegos como los romanos ejercieron su dominación; esto elimina la perspectiva que permitiría ver los intercambios y las influencias mutuas en ese momento histórico, dado que está comprobado que las sociedades africanas también influyeron en la cultura griega (Bernal, 1993).

En el séptimo nivel se incorporan tres temáticas más, relacionadas con situaciones de la historia contemporánea: huella ecológica, reforestación y consumo de alimentos. Aquí el plan sugiere realizar una serie de comparaciones entre la realidad de Costa Rica y la de otros lugares del mundo, citando dentro de los ejemplos algunos países del continente africano.

El valor de estas relaciones es el fomento de una comprensión global de los retos de la humanidad actual, que además permite acercarse desde la complejidad a otras realidades, como la de las naciones de África, sobre las cuales existe un desconocimiento que se completa con prejuicios (Mbembe, 2016)

En el octavo nivel, el único contenido sobre África está relacionado con el consumo de combustibles fósiles y los gases de efecto invernadero. Aquí se propone analizar los casos de varios países del mundo, dentro de lo que destaca Nigeria y Sudáfrica.

El siguiente tema que se propone estudiar, en el marco del periodo de la Edad Media para el noveno nivel, es la expansión del islam, considerando al continente africano como una de las zonas a las que llegó. Tanto en este caso, como en el de Grecia y Roma, este contenido se plantea en función de la historia europea. Como señalaban Perrot y Preiswerk (1979), al analizarlos manuales de enseñanza de la historia en Europa, la aparición de los espacios extraeuropeos estaba vinculada a los procesos y acontecimientos en los cuales estos entraban en contacto con Europa. De esta forma, se fragmentan los procesos propios de los pueblos y naciones, y se ponen en una posición absolutamente reactiva.

De manera similar, en la temática siguiente, donde se aborda en el marco del proceso colonizador europeo en América, el estudio de la realidad del continente africano se circunscribe al momento en que se configura el comercio transatlántico de personas esclavizadas. Una vez más, es el contacto con Europa lo que resulta de importancia para el estudio de la región. A pesar de esto, es un avance significativo, dado que enfrenta la noción de que África es un espacio vacío y sin historia (Mahtar M'Bow, 1982), comprendiendo de esta forma que las personas que fueron traídas de manera forzada a América pertenecían a naciones y sociedades, con un desarrollo histórico propio.

Esa máxima en la que se presenta el continente africano en función de procesos históricos europeos se mantiene en varias temáticas; por ejemplo, cuando se entra al décimo nivel, se menciona y se estudia la región a partir de tres procesos: primero, el colonialismo europeo de finales del siglo XIX y principios del XX; luego el periodo entre guerras y, por último, la Segunda Guerra Mundial. En los tres, la forma en que se plantea está definida por la acción de Europa, sin considerar las reacciones o las resistencias como un punto de partida.

Como señala Mbembe (2016): "En muchos aspectos, la colonia es un lugar donde no se le permite al colonizado hablar por sí mismo ni para sí mismo", así de alguna manera metafísica el proceso histórico no es solo la suma de los acontecimientos objetivos que lo componen, sino también la forma y la perspectiva como se narra, se escribe, estudia e interpreta. Sin embargo, si repasamos el programa anterior, existe un avance, dado que se hablaba de este periodo y de estos procesos sin mencionarlos.

Otro avance que se evidencia en el programa es la incorporación del estudio de los procesos de descolonización del continente, lo cual era una ausencia notable en el programa anterior. Se propone así un estudio de estos procesos estableciendo una relación con otros contemporáneos y del pasado reciente de estas naciones.

Por otra parte, en el décimo nivel también se menciona el estudio de las relaciones con China, aunque aquí se repite el patrón que se ha evidenciado con respecto a Europa, estableciendo una visión unidireccional

de las relaciones, en la que se pierde la noción de diálogo. Se invisibiliza que en las negociaciones e intercambios las naciones africanas y sus ciudadanías no son solo receptoras, sino que también establecen posiciones propias con respecto al papel de esta potencia (Sautman y Hairong, 2009).

El siguiente tema que se propone estudiar es el relacionado con "los conflictos de limpieza étnica o genocidios" (Ministerio de Educación Pública, 2016), en los cuales se propone estudiar el caso de Ruanda, Burundi y Sudán. El programa propone un abordaje que considere una valoración geopolítica de estos conflictos, lo cual aportaría elementos para poder establecer una comprensión de ellos que supere el encaillamiento en el aspecto étnico. Esto, porque tanto en el caso del conflicto de Sudán como en el de Ruanda y Burundi, ambos responden a contextos en los que también intervienen intereses políticos, económicos y sociales determinados, por lo que sería reduccionista denominarlos solo como étnicos (Zocizoum, 1987).

El último contenido del décimo nivel tiene que ver con el crecimiento poblacional en el planeta, donde se propone un análisis comparado de ciertas naciones, dentro de las que se considera el caso de Ruanda. Estas temáticas, más relacionadas con los estudios contemporáneos de la historia, aportan a la comprensión de otras dimensiones de la realidad de las naciones del continente.

A pesar de esto, la perspectiva comparada que se propone está en términos de los conceptos dicotómicos de naciones "desarrolladas" y "en vías de desarrollo", lo que elimina la relación dialéctica existente entre ambas categorías; parafraseando a Samir Amin (1989), el subdesarrollo de unos es producto del desarrollo de otros. Es decir, el ideal y la noción de desarrollo están marcados por las condiciones en que se han constituido las relaciones globales mucho más complejas en las que intervienen múltiples elementos de los contextos locales.

Finalmente, en el undécimo nivel se propone un único contenido que abarca el continente africano, relacionado con el proceso de globalización. A pesar de que no se menciona explícitamente a África, la redacción de todo el apartado se realiza sin referencias directas a ninguna otra región del planeta, por lo

que esta situación quedaría abierta. Se favorece una perspectiva comparativa de las temáticas, enfocada en las interconexiones, sobre todo con el consumo y los retos ecológicos del planeta.

De esta manera, se presenta una transformación del programa de estudio, el cual siendo analizado de manera comparada posee una serie de elementos positivos. Como se ha mencionado estos van más allá de la mera incorporación cuantitativa de temáticas, y tienen que ver con la complementariedad de contenidos que antes se estudiaban de forma disociada a la realidad del continente africano y sus sociedades.

Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza de la historia de África

Como bien señala Mudimbe (1988) la comprensión occidental de los procesos sociales de las naciones y pueblos de África ha estado mediada por invenciones que, más que retratar al continente y sus habitantes, han reforzado reduccionismos, generalizaciones y mistificaciones como justificación ante los deseos de conquista. Esto ha generado un vacío de conocimiento, ya que por muchos años se difundió la creencia de que este era un continente que no poseía historia (Ki-Zerbo, 1982). Es por esta razón que la erradicación de las discriminaciones, estereotipos y prejuicios raciales pasarán inevitablemente por el conocimiento y la educación.

Cuanto más se conozca de África, de lo que sucede y ha sucedido en ese enorme continente conformado hoy por cincuenta y cuatro países, será más difícil reproducir prejuicios que, a partir de la imaginación, reducen la realidad de sus procesos históricos. A la vez, se puede crear mayor conciencia de los aportes sociales, económicos y culturales que las personas afrodescendientes han aportado en la construcción de las naciones latinoamericanas (Munanga, 2015).

En las últimas décadas, importantes científicos y científicas, al igual que organizaciones internacionales como la Unesco (2010), han estado apuntando a este paradigma. Esto ha generado un impacto en las transformaciones —aunque aún inconclusas— de la política pública, como es el caso de la reforma curricular de la enseñanza de los Estudios Sociales en Costa

Rica. Esta representa un ejemplo de la influencia de estos esfuerzos en la construcción de programas de estudio que incorporen el conocimiento y la valorización de la historia de África, ya que refuerza la comprensión de los procesos históricos de este continente y de las personas que lo habitan.

Costa Rica, desde el periodo colonial, ha contado con presencia de población proveniente del continente africano y posteriormente afrodescendiente; cerca del año 1777 estas personas representaban aproximadamente un 18 % del total poblacional (Acuña, 2008). En la década de 1870, con el auge ferroviario y la expansión del cultivo del banano en la región Caribe, se sumaron los aportes de miles de migrantes afrocaribeños y sus descendientes, quienes han contribuido históricamente a la construcción de esta nación (Senior, 2018).

A pesar de la realidad descrita, en que se demuestra un vínculo histórico entre Costa Rica y el continente africano, hasta hace poco tiempo la actitud oficial frente al reconocimiento y valorización de los aportes de la población afrocostarricense fue de invisibilización, lo mismo puede decirse respecto del reconocimiento de la historia de África desde un sentido integral, que establezca estas relaciones y aportes presentes en múltiples elementos cotidianos. Es en este contexto que se debe comprender la existencia de cambio de paradigma, aún inconcluso, pero que significa para el caso costarricense la superación de un silencio sostenido a partir de prejuicios y estereotipos raciales.

Solo mediante el estudio y la comprensión de los procesos históricos es posible abrir espacio a una comprensión de la historia africana desde la complejidad y la diversidad, para superar lo que M'Bkolo (2011) denomina *las mitologías racistas que esconden detrás de la palabra "África"*, sin considerar la multiplicidad de procesos y temporalidades que allí dialogan para conformar la historia.

Conclusiones

Como se ha señalado, la forma en que se ha estudiado la historia en los países de América Latina está profundamente relacionada con los procesos sociohistóricos que han configurado los Estados nacionales,

que, en su proyecto homogeneizador de las ciudadanías ignoran a importantes grupos poblacionales. Esta exclusión también ha afectado el currículo por la forma que se le ha dado al estudio de ciertas temáticas, como es el caso de los contenidos referentes a la historia de África, la cual hasta hace poco tiempo había tenido un lugar marginal.

En el caso particular de Costa Rica, el plan de estudio utilizado entre el 2003 y el 2016 apenas incorporaba en los cinco niveles de la educación secundaria cuatro temáticas en las que se estudiaba la realidad de África o de alguno de sus países. Dentro del estudio de esta temática predominaba una tendencia descriptiva y enfocada en conflictos, lo que favorece una comprensión sesgada de la realidad del continente.

En el 2016 la reforma incorporó la visión africana para diversos temas de la historia global y regional, contabilizando un total de dieciséis contenidos a lo largo de los cinco niveles de la educación secundaria. Este es un avance significativo, dado que en muchos casos se debió a una reforma de temáticas ya contenidas en el plan de estudios, pero en las cuales se ignoraba el papel de las sociedades y Estados africanos.

En el programa vigente a partir del 2016 se encuentra aún la reproducción de ciertas tendencias a mirar la historia de África en función de procesos externos, sobre todo los europeos, así como la comprensión de los procesos históricos determinados a partir de la categoría étnica. Aun así, con respecto a la propuesta programática del 2003, este representa un avance significativo en la línea de construir un paradigma que fomente el conocimiento y reconocimiento de la historia de los pueblos y naciones de África como forma de enfrentar los prejuicios históricamente reproducidos.

La presente monografía no agota las posibilidades de análisis de ambos documentos, cuya crítica se puede ver enriquecida *a posteriori* con el estudio de otros documentos oficiales, o inclusive los manuales de educación que se utilizan. Es una invitación para analizar críticamente las transformaciones curriculares en torno a la enseñanza de la historia de África en el sistema educativo costarricense, como aporte a un debate regional latinoamericano que apunte a otras transformaciones de esta naturaleza.

Referencias

- Acuña, M. D. L. Á. (2008). Papel reproductivo y productivo de las mujeres esclavas en Costa Rica en el siglo XVIII. *Revista de Historia*, 135-161.
- Amin, S. (1989). *Eurocentrismo: Crítica de una ideología*. Siglo XXI Editores.
- Bernal, M. (1993). *Atenea negra: Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica. Volumen 1. La invención de la antigua Grecia, 1785-1985*. Crítica Grupo Grijalbo-Mondadori.
- Euraque, D. y Martínez García, Y. (2012). África y la diáspora africana en los programas curriculares en Centroamérica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 39(1), 29-53. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/11789>
- Ki-Zerbo (Dir.) (1982). Introducción. *Historia general de África 1: Metodología y pre-historia africana*. Unesco.
- Mahtar M'Bow (1982). Prólogo. En Ki-Zerbo (dir.), *Historia general de África 1: Metodología y pre-historia africana*. Unesco.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra: Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Ned Ediciones.
- M'Bokolo, E. (2011). *África negra: História e Civilizações. Tomo 2 (Do século XIX aos nossos dias)*. EDUFBA Casa das Áfricas.
- Ministerio de Educación Pública (2003a). *Programa de Estudios Sociales III ciclo de la Educación General Básica*.
- Ministerio de Educación Pública (2003b). *Programa de Estudios Sociales IV ciclo Educación Diversificada*. San José, Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública (2016). *Programas de Estudios Sociales Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Diversificada y Técnica*. San José, Costa Rica.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The invention of Africa: Gnosis, philosophy, and the order of knowledge*. Indiana University Press.
- Munanga, K. (2015). Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista del Instituto de Estudos Brasileiros*, 62, 20-31. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>
- Ocoró, A. (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 5(41), 35-46. <https://doi.org/10.17227/01224328.6709>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (2010). *Renovar la enseñanza de la historia en África*. http://www.Unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/sv/news/renewing_history_teaching_in_africa/
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco (2015). *Costa Rica se reconoce como país multiétnico y pluricultural*. http://www.Unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/costa_rica_is_recognized_as_multiethnic_and_multicultural_co/
- Perrot, D. y Preiswerk, R. (1979). Etnocentrismo e historia: América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental. Editorial Nueva Imagen.
- Portocarrero, G. (2013). La utopía del blanqueamiento y la lucha por el mestizaje. En A. Grimson y K. Bidaseca (coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (165-200). Clacso, Colección Grupos de Trabajo.
- Sánchez Arteaga, J. M. (2008). La biología humana como ideología: El racismo biológico y las estructuras simbólicas de dominación racial a fines del siglo XIX. *Theoria-Revista de Teoría, Historia y Fundamentos de la Ciencia*, 23(61), 107-124. <https://doi.org/10.1387/theoria.12>
- Sautman, B. y Hairong, Y. (2009). African perspectives on China-Africa links. *The China Quarterly*, 199, 728-759. <http://www.jstor.org/stable/27756499>
- Senior, D. (2018). *Ciudadanía afrocostarricense: El gran escenario comprendido entre 1927 y 1963*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Soto, R. (2008). Imaginando una nación de raza blanca en Costa Rica: 1821-1914. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 15. <http://journals.openedition.org/alhim/2930>; <https://doi.org/10.4000/alhim.2930>
- Tinoco, A. (2017). *De un determinismo a otro: 2500 años de prejuicios sociales*. Ediciones Astro Data.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en América Latina*. Ediciones Abya-Yala.
- Zermeño, G. (2011). Del mestizo al mestizaje: Arqueología de un concepto. En N. Böttcher, B. Hausberger y M. Torres (Eds.), *El peso de la sangre: Limpios, mestizos y nobles en el mundo hispánico* (pp. 283-318). El Colegio de México. [10.2307/j.ctv47wf6r.13](https://doi.org/10.2307/j.ctv47wf6r.13)
- Zoetizoum, Y. (1987). El Estado y la reproducción étnica en África. *Estudios Sociológicos*, 5(13), 169-182. <http://www.jstor.org/stable/40419917>

Diálogo del conocimiento

El artículo "Enseñanza de la historia de África en Costa Rica: hacia un cambio de paradigma", de Wilson Josué Arroyo, puntualiza sobre un problema que corroe los sistemas educativos de la mayoría de los países de América Latina: la imposición de un currículo homogéneo y monocultural que niega el aporte histórico-social de la experiencia afrodiaspórica que actualmente compone la sociedad costarricense. El autor sugiere en su análisis que la constitución de la nación a través del blanqueamiento de la sociedad y de los relatos que se establecen sobre los imaginarios de la población circula de forma más eficaz por medio de la educación oficial que promueve el mito del mestizaje como motor de un patriotismo estéril. El autor basa sus reflexiones en un estudio minucioso de las transformaciones curriculares de 2003 a 2016, particularmente para entender los cambios en los programas de estudio de educación secundaria que abordan la historia de África. Desde este foco de atención, el artículo sostiene que existen modificaciones que indican un cambio en el paradigma de la enseñanza sobre la historia del continente africano; es decir, no solo han aumentado cuantitativamente los tópicos para abordar la historia de África por cada grado con un conjunto de temáticas históricas, sociales y políticas, sino que también comienza un viraje, aún inconcluso, en el reconocimiento de la herencia africana desde perspectivas críticas. Sin embargo, en buena medida estos avances aún arrastran limitantes importantes, ya que no rompen en su totalidad con el enfoque educativo previo, pues tienden a reforzar lecturas eurocéntricas que opacan la relevancia de la cultura africana en la composición sociocultural de Costa Rica. Sin duda, esta contribución desde Centroamérica alerta sobre los avances y desafíos que existen en la compleja labor de construir una educación antirracista.

Alberto Colin