

# África en dos manuales escolares de Ciencias Sociales del quinto año del nivel primario bonaerense.

Lucas Bruschetti<sup>1</sup>

**Resumen:** Desde los aportes de los estudios de la manualística este trabajo se propone analizar las representaciones sociales sobre África, sus territorios, sus historias y su población –en el continente y en el exterior- en dos manuales de quinto año del nivel primario bonaerense. Este análisis nos llevó a indagar si estos temas figuran como contenidos escolares en los diseños curriculares del segundo ciclo de primaria perteneciente al área de Ciencias Sociales y de la jurisdicción mencionada, para ver luego su correspondencia con las propuestas editoriales seleccionadas. Se utiliza para ello los conceptos de “otredad” y “alteridad” como clave interpretativa, partiendo de la premisa de que África es concebida desde un enfoque eurocéntrico como una totalidad homogénea. ¿De qué manera los manuales escolares del nivel primario contribuyen a crear o reforzar ese ideario? De esta manera fue posible observar que África no forma parte de los contenidos desarrollados en los manuales analizados, y cuando aparece, siguiendo las prescripciones curriculares de los diseños, se la presenta como escenario absolutamente pasivo en donde los europeos actúan y despliegan el aparato imperialista. África es un apéndice que sirve para ilustrar sus procesos expansionistas y se construye asimismo una visión esencialista y atemporal de sus poblaciones.

Palabras claves: África – manuales escolares – nivel primario – representaciones sociales – alteridad

## Introducción

El autor Juan Francisco Fantino (2013) plantea que, a partir del análisis de los diseños curriculares de Historia y Ciencias Sociales de las escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires, “(...) los contenidos referidos a África son marginales. Cuando

---

<sup>1</sup> Estudiante de Profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Contacto: lucasbruschetti@yahoo.com.ar

tienen presencia es en relación y dependencia a occidente con un mero papel de objeto. Con poco o ningún protagonismo, es decir, totalmente pasivos” (Pág. 151). Vamos a tomar esta preocupación del autor y tratar de hacerla extensiva al nivel primario, y específicamente a los manuales de quinto año que se analizarán. ¿De qué manera aparece África y su gente en esos manuales? ¿Bajo que representaciones sociales figuran? ¿Es una decisión editorial que aparezca de esa manera o tiene que ver con los contenidos del diseño curricular correspondiente al segundo ciclo de la educación primaria del área de Ciencias Sociales? Uno de los objetivos de este trabajo radica en ubicar a África, el continente, dentro la Historia universal en general, y en relación a Argentina, en particular. El análisis del contenido de esos diseños junto con el de los dos manuales de quinto año seleccionados va a ser la tarea fundamental para cumplir con lo anteriormente dicho.

Re-pensar las categorías referidas a la “otredad” y la “alteridad” nos van a permitir posicionarnos ante esos contenidos para pensar cómo aparecen y bajo qué miradas. Esto se vuelve relevante en tanto lo que sostiene el historiador Marc Ferro (1990) en uno de sus libros: “No nos engañemos: la imagen que tenemos de otros pueblos, y hasta de nosotros mismos, está asociada a la Historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia” (Pág. 6). Y, por línea general, la Historia tal y como se nos contó desde que somos niños/as está irremediabilmente asociada a la escuela. En esa Historia enseñada los manuales escolares juegan un importante rol, ya que muchas veces son utilizados por diferentes docentes a la hora de dar clases y, por lo tanto, son uno de los materiales más importantes que los/as alumnos/as tienen a su alcance para trabajar y consultar. Pretendemos demostrar en este trabajo que los manuales como “instrumentos de socialización formal básica” (Jaramillo 2012: 165), vienen a ser una –pero no la única- de las herramientas que se utilizan en las escuelas para terminar generando determinadas representaciones sociales sobre África, su gente y su historia.

### En realidad “Nosotros” existimos porque hay un “Otro”

Se empieza a delinear clara y fuertemente a lo largo de la escuela primaria un “nosotros” argentinos/as. Se construye una identidad nacional o como pueblo que pretende ser homogénea. Aparece delimitado por ejercicio histórico (identificación de un pasado común compartido) y geográfico (arraigo material en el territorio de la idea de nación) quién es argentino/a y cómo se define como tal.

Por supuesto que esta clara delimitación de quiénes son los/as que legítimamente pertenecen a la nación argentina hace que, por el otro lado, produzca a los/as que no son parte de ella. En este sentido es muy ilustrativo lo que dice Humberto Eco (2013) al respecto de los “enemigos” o, para el caso, los “otros”: “Tener un enemigo es importante no sólo para definir nuestra identidad, sino también para procurarnos un obstáculo con respecto al cual medir nuestro sistema de valores (...). Por lo tanto, cuando el enemigo no existe, es preciso construirlo” (Pág. 14-15). El “nosotros” siempre se construye relacionamente a un “otro”. Por definición el “nosotros” es excluyente, y nunca puede tener carácter de universal (aunque a veces intente tenerlo) al estar claramente delimitado y definido. Hacia dentro lo definen positivamente determinados atributos que se construyen históricamente. Pero a la vez esa delimitación del “nosotros” es lo que crea al “otro”. No porque el “otro” exista realmente, sino porque en realidad nuestra propia identidad es la que lo crea y la que lo sitúa en ese lugar<sup>2</sup>. El “otro” existe en tanto encarna determinados valores que son distintos a los “nuestros”. Se lo construye como espejo negativo en el cual reflejarnos, como antítesis de la percepción que se tenga de uno mismo.

En la escuela como institución, en general, y en los manuales escolares, en particular, aparece delimitado un modelo recurrente de producción del “otro”. Esa construcción, en relación a lo anteriormente dicho, debe ser intensiva y constante. Es menester saber concretamente quién es el “otro” ajeno a la comunidad argentina, en este caso, y dónde está. Hay que lograr delimitarlo y clasificarlo. Así es que logran construirse determinados discursos a través de los manuales quinto año de Ciencias Sociales sobre el “otro”, para situarlo en una posición de subordinación, inferioridad o “igualdad” con respecto a la sociedad argentina y su Estado.

### África y el Diseño Curricular de Ciencias Sociales

El organismo responsable de la creación de los Diseños Curriculares que se utilizan en el segundo ciclo del nivel primario de la jurisdicción bonaerense es la Dirección General de Cultura y Educación. En dicho Diseños Curriculares del área de Ciencias Sociales los contenidos aparecen agrupados en dos secuencias definidas a desarrollar en tres años: “Las sociedades a través del tiempo” y “Sociedades y territorios”. Con la enseñanza del primer bloque en quinto año se busca abordar desde las Reformas Borbónicas, las revoluciones y las

<sup>2</sup> Aunque por supuesto este proceso es una ida y vuelta entre los diferentes “nosotros” –pueblos, grupos, identidades diversas- que existen, aunque siempre mediados por el poder y la capacidad de dominación que uno detente sobre el otro

guerras de independencia, pasando por los intentos de crear un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata en la década de 1810, hasta llegar al periodo 1820-1852 centrado en la problemática de las autonomías provinciales y economías regionales, así como en la de unitarios y federales. En este primer bloque de corte más histórico-temporal podemos destacar, para los fines de este trabajo, que se busca “(...) poner en discusión prejuicios y estereotipos. (...) Asimismo, el tratamiento de distintas sociedades, con diferentes costumbres y creencias, propician (...) el reconocimiento de la diversidad cultural” (Diseño Curricular de Educación Primaria, 2008; 222). Por su parte, el segundo bloque de tipo más geográfico-espacial se centra en lo provincial, regional y latinoamericano como escalas de análisis privilegiados, aunque esto no va a suponer “descartar las comparaciones con diversos contextos geográficos lejanos y próximos” (Diseño Curricular de Educación Primaria, 2008; 223). Llegando, incluso, a sugerir que determinadas temáticas socioterritoriales latinoamericanas puedan ser analizadas a través de ejercicios comparativos con situaciones similares en África. El Diseño Curricular termina por invitar a muy variadas situaciones. Si bien desde la enunciación parecen ser propuestas muy interesantes, en la primera de ellas no aparecen especificados de manera concreta cuáles son los prejuicios y estereotipos que se buscan discutir, así como de qué manera se puede trabajar la diversidad cultural a partir del estudio de sociedades diferentes. En el segundo caso, mucho más fecundo que el primero, sí aparece una propuesta de trabajo concreta, aunque lastimosamente no orienta a los/as docentes de qué manera hacerlo o dónde pueda formarse o buscar información para llevar adelante ese ejercicio comparativo por demás interesante. Pueden, a grandes rasgos, generarse dos situaciones al haber intenciones tan amplias: que por un lado uno/a pueda “aprovecharse” de esas únicas dos referencias mencionadas más arriba para largarse a estudiar contextos históricos como los africanos o, por el otro lado, permitir que puedan seguir sin tratarse los dichos contextos.

### Los dos manuales de quinto año

Nosotros tomamos dos manuales correspondientes al quinto año del nivel primario para ver cómo aparece África, su gente y sus territorios en los mismos, así como para dilucidar si ese tratamiento tiene relación con los objetivos del Diseño Curricular correspondiente o, por si el contrario, las editoriales tuvieron autonomía a la hora de decidir cómo encararlo. El primero, titulado “Los libros de 5º. Ciencias Sociales Bonaerense”, fue publicado por la editorial

Longseller en el año 2011, y está coordinado por Diana González y Silvina Quintero. El segundo, llamado “Ciencias Sociales 5”, fue publicado por la editorial Mandioca en el año 2009, y está coordinado por María Inés Tato y Marcela Carbajales. Cabe destacar, asimismo, que los dos fueron repartidos de manera gratuita a las diferentes escuelas por el Ministerio de Educación. Es claro que en estos manuales se busca mantener separados los contenidos de “Historia” y “Geografía” a pesar de que la materia abarque a las Ciencias Sociales en general. ¿Cómo? Sencillamente a través de la separación de los manuales en dos mitades. La primera parte o los primeros capítulos/unidades del manual aparecen dedicados a temas relativos a Geografía y la segunda parte o los últimos capítulos/unidades a temas históricos. Esta división adquiere lógica en relación a cómo aparecen divididas las temáticas a trabajar en el Diseño Curricular, ya que éste favorece la distinción entre los bloques “Las sociedades a través del tiempo” (relativo a Historia) y “Sociedad y territorios” (relativo a Geografía).

Los dos manuales a los que tuve acceso comparten una serie de contenidos en común. En la parte que podríamos denominar de Geografía se busca analizar, dentro de Argentina, el territorio, la población, los ambientes, los recursos ambientales, los problemas ambientales, las actividades económicas en las áreas rurales y los espacios urbanos. En la segunda parte relativa a Historia de uno de los manuales se trabaja con los períodos que denominan “Hacia la revolución” (Reformas Borbónicas, la Revolución Industrial, Francesa y de los Estados Unidos, las invasiones inglesas a Buenos Aires de 1806-1807, la crisis de la monarquía española y la Revolución de Mayo), “El camino a la independencia” (gobiernos y guerras de 1810 a 1816, declaración de Independencia de 1816 y las campañas de San Martín), “Una época de enfrentamientos” (procesos centrados en la década de 1820) y “En tiempos de Rosas” (conflicto Unitarios y Federales, así como el primer y segundo gobierno de Rosas). En la parte de Historia del otro manual se trabajan los mismos periodos, aunque hay dos unidades más que se agregan para trabajar antes que esos temas: “Los primeros americanos” (sociedades americanas anteriores al contacto con los europeos) y “La conquista española de América” (proceso de expansión europea, así como de conquista y colonización de América). Estas dos unidades son las únicas que no entran en coherencia con lo que se plantea en los contenidos del Diseño Curricular, ya que son temas que se trabajarían en otro año del nivel primario.

### ¿África en los manuales de 5to?

En estos manuales, África como continente o como lugar geográfico concreto sólo aparece mencionada en uno sólo de ellos y en un sólo momento histórico: en relación a la llegada de Colón a América. Tratando de explicar la expansión ultramarina de España, es que se hace un recorrido histórico a los momentos inmediatamente anteriores. En el manual se hace una referencia constante a la necesidad de las monarquías europeas por seguir manteniendo acceso a los productos que provenían de Asia una vez que los turcos otomanos hubieron cortado la tradicional ruta de comercio de las especias y la seda. Portugal, en su afán por contar con el monopolio económico europeo sobre estas regiones, va a abrir una nueva ruta de acceso a India y China. Esta nueva ruta sería la que circunnavegaría África. A partir de ese momento se abandona a dicho continente para no volver a mencionarlo.

Lo importante a destacar aquí en relación a África es su casi absoluta y total ausencia, con excepción de esas dos únicas páginas de uno de los manuales en donde sólo se menciona su nombre. Este es uno de los silencios más importantes que hay sobre la región. No se desarrolla siquiera mínimamente algo acerca de los procesos y dinámicas propias de aquellos territorios. En coherencia con los objetivos implícitos de estos manuales, la historia propia de África no es relevante, bajo ningún concepto, para pensar la historia argentina. No hay nada que pueda ser analizado bajo los mismos marcos teóricos, o siquiera digno de mención para poder pensarnos como individuos y como sociedad. Esto es importante a destacar ya que, al menos en este punto, la editorial no sigue esa pequeña invitación que detallé anteriormente y que se podría aplicar para el estudio de África.

### ¿Un tema que no es importante?

En estos manuales se asiste a la marginalización de un proceso fundamental e inseparable para la historia común de África, Europa y América/Argentina: la trata esclavista. Hay que concebirla, al menos, como producto de la inserción obligada de una parte de África al mundo económico europeo. Fue un proceso que se dio desde el siglo XV al XIX, aunque obviamente con diferente intensidad según la época. En este sentido coincidimos con el autor Luis Beltrán (2008) cuando dice que:

“El proceso de incorporación del África subsahariana y de América al nuevo orden mundial eurohegemónico en gestación se llevó a cabo forzada[mente] (...), como meros apéndices de los imperios nacientes. Pero, además, en el siglo XVI se produce la triangularización por la que quedan vinculados el centro imperial

europeo y las periferias de la trata esclavista (África) y de la explotación colonial (América) (...)” (Pág. 411).

Parte del territorio colonial americano que posteriormente va a configurar el actual territorio argentino fue uno de los lugares de arribo de población esclava de origen africano. A pesar de lo dicho, en los manuales se producen alternativamente dos situaciones: o los/as esclavos/as están básicamente ausentes en la historia del período colonial o durante el siglo XIX; o se trata a la esclavitud como un fenómeno libre de conflictos, invisibilizando las enormes violencias intrínsecas a ese sistema. Es innegable que durante estos siglos América y África estuvieron conectadas históricamente a través del fenómeno de la esclavitud. Es posible hacer una historia relacional entre América/Argentina, y África que por ejemplo trace paralelos entre las experiencias coloniales que atravesaron durante los siglos de la trata. Incluso, siguiendo parte de lo que propone el Diseño Curricular, se podría hacer esa historia relacional teniendo en cuenta las experiencias neocoloniales que atravesaron durante el siglo XX y atraviesan aun hoy en día ambos territorios.

Es de notar que en un apartado de uno de los manuales se hace referencia al aporte cultural que realizaron los/as afroamericanos/as a la cultura de Argentina. Es el único momento que se hace referencia de manera explícita al uso cotidiano y constante de la violencia para explicar la esclavitud. Pienso que ese apartado termina por “anecdotalizar” esta situación al dedicarle más de la mitad del mismo a la cuestión del candombe. Como si todo el aporte de esta gente se redujera a eso sólo, o fuera el más importante a destacar. Tal vez la cuestión cultural derivada del candombe es un aspecto interesante a trabajar, pero el manual no profundiza líneas de acción al respecto y no quedarían más que las buenas intenciones del/la docente en buscar profundizar toda esta problemática. Científicamente no se podría conocer parte de la realidad social, cultural y económica de Argentina si no incluyéramos en ésta a los aportes concretos que realizaron las diferentes personas y pueblos que provinieron de África de manera forzada como producto de la esclavitud. Sin embargo, y a pesar de las evidencias, este reconocimiento de la herencia negra se encuentra con grandes reticencias y negaciones, sobre todo en una nación como la nuestra donde gran parte de la nacionalidad e identidad se construye a partir del relato de una Argentina blanca y europea, cuya población provino de los barcos<sup>3</sup>, negadora de los intercambios y aportes culturales de los/as negros/as e incluso de la existencia misma de éstos/as como actores históricos en dicho país. El discurso que aparece en el manual correspondiente a este periodo es el que establece que se fundieron con la

---

<sup>3</sup> Cabe aclarar que no de los barcos negreros de la trata esclavista precisamente, sino que de los barcos de la gran inmigración europea de fines del siglo XIX y principios del XX.

población blanca y posteriormente desaparecieron rotundamente del escenario social a partir de que la Asamblea del Año XIII dictaminara la ley de libertad de vientres. Aunque nunca se desarrolla o profundiza sobre esta ley en ninguno de los dos manuales. Al respecto es llamativo lo contradictorio de esto ya que aquí se acepta la existencia de un sector de la población que se tiende a invisibilizar. Esa ley aparece simplemente mencionada en uno de esos manuales como parte de aquellos logros que “buscaban hacer una sociedad más igualitaria” (Ciencias Sociales 5, 2009; 115), aunque en la práctica ese discurso de carácter universalista encontrara límites concretos en la población negra que seguiría siendo esclava (aunque de manera cada vez menor) por mucho tiempo más.

Parte de los estudios sobre afroamericanos que existen en la Argentina vienen a romper con estas nociones que aparecen en estos manuales. Retomamos lo que comenta Juan Francisco Fantino (2013): “Ya no se puede entender a África como una mera fuente de esclavos pasivos. Es necesario captar las dinámicas de sus vidas para entender lo que pasó con ellos en América. Fueron víctimas pero también protagonistas” (Pág. 141). Verdaderos/as protagonistas de la historia colonial y argentina para el caso.

### Sistema de ideas europeo tomado al pie de la letra

En uno de los manuales es notable y clara la presencia de Europa como aquella desde donde se generan las ideas y procesos que van a permitir y hacer posible la construcción de las bases de nuestro Estado. De esta manera Argentina forma parte del camino histórico correcto que estableció a Europa como lugar sobre el que los procesos históricos mundiales debían medirse. Sólo según cuánto parecieran acercarse o alejarse al recorrido histórico europeo es que nos encontraríamos ante verdaderas formaciones históricas. Así, la Revolución Francesa (y en parte la de Estados Unidos) va a dar las bases teóricas y políticas que los criollos tomarán para independizarse de España y construir un nuevo tipo de gobierno. Lo importante para el caso de que este proceso histórico figure en los manuales es que viene a reproducir todo los discursos liberales acerca de las nociones de libertad, igualdad y fraternidad. A partir de mayo de 1810 en esta región se tomarían estos marcos teóricos para, a través de un nuevo pacto social, fundar un gobierno y sociedad renovada sobre la base de esos principios que se enuncian como universales. Aunque en la práctica y a través de la comprobación empírica se podría ver cuales era los límites concretos de estos discursos, en especial cuando hablamos de la población negra. La Revolución Industrial, por otro lado, aportaría las bases económicas

sobre las que se asentaría el Estado argentino y a través de las cuales se desarrollaría. Específicamente se hace referencia al capitalismo como nuevo modo de producción hegemónico que surge en Inglaterra. La teorización de éste, a su vez, cae dentro de los análisis que son más clásicos o tradicionales. Es decir, se hace hincapié en cómo la burguesía se apropia de los medios de producción generando que los antiguos campesinos desposeídos migren a la ciudad a vender su fuerza de trabajo y conseguir un salario como único mecanismo posible de supervivencia.

Frente a la Revolución Industrial no se hace mención de las consecuencias sobre las diversas sociedades extraeuropeas, ni tampoco en cómo se posicionaron éstas frente al proceso de expansión colonial que fue intrínseco, sobre todo, a la denominada Segunda Revolución Industrial. Por ejemplo, en el manual se dice que una de las características más importantes del capitalismo es la existencia de mano de obra asalariada y de una burguesía que los explota a través de diferentes mecanismos de coacción económica. Esa mano de obra aparece relacionada a fábricas donde se trabaja el algodón para convertirlo, a través de su fuerza de trabajo y las máquinas, en productos manufacturados textiles. Sin embargo, en ningún de los manuales se hace mínima referencia a de dónde sacaban los empresarios ingleses ese algodón. Se niega e invisibiliza la relación colonial que Gran Bretaña mantenía con la India, y con otras tantas regiones del mundo si nos refiriéramos a otro tipo de actividades productivas. En este sentido la característica del capitalismo no sería sólo el obrero asalariado de las textileras inglesas, sino también sus mecanismos propios de expansión imperial y colonial para poder asegurarse por distintos mecanismos el aprovisionamiento de diferentes materias primas. Ya no sólo sería el burgués y el obrero asalariado europeos los principales actores de la industrialización y el capitalismo, sino que ahora también deberíamos empezar a ver como característicos del modo de producción capitalista a las personas que fueron esclavizadas y utilizadas en la extracción de caucho en el Congo belga, así como a esas otras personas que produjeron el algodón para que después pueda ser llevado a Inglaterra. El capitalismo subsume otros modos de producción, pero no por eso su existencia implica estar en contradicción con aquel, sino que todo lo contrario. Situaciones de esclavitud pueden ser beneficiosas para la expansión capitalista, y donde así sucedió las potencias imperialistas se aseguraron de crearlas o reforzarlas bajo nuevas lógicas si ya existía. Es decir, no se analiza cómo el nuevo lugar de Europa en el sistema mundial a través del capitalismo y la industrialización produjo subdesarrollo en el resto del mundo y en África en particular. El propio capitalismo generó un proceso de desarrollo desigual hacia adentro de ese modo de

producción hegemónica. No aparece cómo las potencias someten, dentro del mismo sistema de explotación, a América y África en función de sus intereses.

### ¿Qué representación social se construye sobre África?

Es hora de empezar a reconocer el lugar y la importancia histórica de África, así como también las representaciones sociales que hicieron y hacen que pensemos que aquel continente no exista positivamente, es decir, que no tenga identidad por sí misma, sino sólo a través de ciertos idearios colectivos sobre lo que supuestamente es. Este trabajo se erige entonces como un ejercicio sumamente chico de reivindicación histórica de un continente entero con respecto al papel marginal y de negación en el que ha sido ubicado. En parte esto tiene que ver con la simplicidad con la que se presenta y se aborda el problema en el nivel primario, y más específicamente en estos dos manuales escolares de quinto año, desde una perspectiva que se puede calificar como eurocéntrica.

En este sentido, por ejemplo, los pueblos originarios, los/as esclavos/as, los/as africanos/as, les disidentes sexuales, las mujeres y las personas que no compartan políticamente la idea de un Estado-nación liberal y republicano<sup>4</sup> pueden ser ubicados/as, según el contenido de los manuales, como un “otro”. Y me parece que así puede ser definido en tanto se les niega toda posible relevancia o aporte que pudieran haber hecho en la construcción de esa identidad nacional. Se les niega el peso que históricamente debiera ser reconocido en tanto sujetos activos/as en esa historia argentina que aparece en los manuales escolares. Sencillamente no figuran ni son nombrados en los manuales analizados. Para los intereses específicos de este trabajo y en base a lo que venimos desarrollando hay que recortar todas esas “otredades” y centrarnos en nuestros propósitos específicos.

África como generalidad simbólica y real se construye, en este sentido, relacionalmente como un “otro”. Hay una percepción de radical otredad de los/as africanos/as. África, los/as africanos/as y los/as afroamericanos/as se erigen como la alteridad total. ¿De qué manera? A través de los temas en los que se decide mencionarla/los/las aunque de forma total y absolutamente marginal, y a través de la negación de su existencia en determinados procesos históricos. Se termina generando la idea de que América/Argentina no tendría, según estos manuales, ningún tipo de relación histórica con África.

---

<sup>4</sup> O aquellas personas que fundan o concentran en su persona todas esas características.

Se mantiene y reproduce una visión tradicional y a la vez actual de África como aquella que no ha participado de la Historia. No forma parte de ésta excepto cuando los europeos entran en contacto con ella –en este caso como mero lugar de paso de los portugueses-. África sólo va a poder pasar a ser parte de la Historia –y del contenido de los manuales escolares de primaria- de la mano de la “modernidad” y si hay europeos en escena. Hay un extendido carácter eurocentrista y exclusionista que se amplía al abordaje de África en los dos manuales que se analizaron. Europa se convierte siempre en la medida absoluta que establece cuál es el camino histórico correcto que deben seguir las otras sociedades extra europeas. Un modelo europeo que se absolutiza como universal. No se puede encasillar a África en modelos europeos y a través de sus peculiaridades. Es necesario contextualizar espacial y temporalmente los distintos procesos sociales, teniendo en cuenta sus particularidades propias y positivas. No se puede tomar los procesos históricos europeos como modelo ideal susceptible de ser aplicado a todos los rincones del mundo, y en cuanto la realidad no puede ser ajustada a esos modelos estilizados entonces nos encontramos con “errores históricos” que no deberían, entonces, ser incluidos en los contenidos curriculares de primaria y en los manuales escolares de ese nivel. La enorme variedad de dinámicas sociales nunca van a quedar circunscriptas a esos tipos de esquemas analíticos.

### Reflexiones finales

Llegados a este punto podemos concluir que, en los dos manuales escolares de Ciencias Sociales de quinto año de la escuela primaria bonaerense que se analizaron, África figura pero sólo como escenario absolutamente pasivo en donde los europeos actúan, apareciendo y desapareciendo en función de la historia europea. Asimismo sostenemos que África se construye como la alteridad y la otredad total. Todo lo que se construye acerca de lo que sería África supone el espejo negativo por excelencia desde el cual reflejar nuestra identidad. Ésta se erige como absoluta y completamente opuesta a la de los/as africanos/as. Se niegan las contribuciones históricas concretas que los/as afroamericanos/as que vivían/viven en Argentina hicieron a la construcción de la identidad nacional, así como también cualquier tipo de relación que pudo haber tenido o tiene nuestro país con aquel continente. Nada se puede tener en común con África y su gente, sólo diferencias irremediables y totales.

Son visiones o preceptos que aún circulan de manera abierta o imperceptible en muchas imágenes, palabras y escritos que se refieren a África en la mayor parte de los diferentes

ámbitos de la sociedad, y no sólo en los manuales escolares del nivel primario. Nos queda una ardua, pero necesaria tarea por delante. Disputar esos flujos de información abrumadores y cotidianos que crean, pero sobre todo refuerzan, determinados estereotipos sobre África y su gente, es parte importante de esa tarea. Sin dudas es difícil porque a veces se nos presentan como imperceptibles porque nosotros/as también en algún punto formamos parte de eso. Se conforman de esa manera porque desde chicos/as, y a través de diferentes maneras, comienza a permear y arraigarse fuertemente de nuestro registro histórico. La escuela primaria es uno de los lugares donde esto sucede. Empecemos a ocuparlas y dotarlas de nuevos sentidos.

### Referencias bibliográficas

- Beltrán, Luis. “Consideraciones sobre los estudios afroamericanos y africanos en Iberoamérica”, en Lechini, Gladys (compiladora) *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina. Herencia, presencia y visiones del otro*. CLACSO. Colección Sur-Sur. 2008.
- Eco, Umberto. “Construir al enemigo”, en *Construir al enemigo y otros escritos*. Traducción de Helena Lozano Miralles. Editorial Lumen. 2013.
- Fantino, Juan Francisco. “La presencia de África en los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales e Historia para el nivel secundario bonaerense”, en *Revista Clío y Asociados* Núm. 17. 2013. Pp. 137-161.
- Ferro, Marc. “Prólogo”, en *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Fondo de Cultura Económica. México. 1990.
- Jaramillo, Jesús. “Nacionalismo territorialista en textos escolares. Representaciones de la Patagonia en la dictadura militar argentina 1966-1983”. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. Volumen 38. Número 1. Pp. 165-180. 2012.