

## **La enseñanza de la Historia: Estrategias didácticas para debatir las relaciones raciales en Brasil**

*The teaching of History: Didactic strategies to debate race relations in Brazil*

Pedro Alexander Cubas Hernández<sup>1\*</sup> <https://orcid.org/0000-0001-9005-6857>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil.

\* Autor para la correspondencia: [pedro.hernandez@ufr.edu.br](mailto:pedro.hernandez@ufr.edu.br)

### **RESUMEN**

El presente ensayo narrativo abordará un fragmento de mi experiencia como profesor universitario en Brasil. El aula es uno de los espacios que marca mi trayectoria intelectual en una Universidad Federal, como ámbito dinámico de la compleja sociedad civil brasileña. Allí encaro el reto de la promoción del debate sobre las relaciones raciales desde una perspectiva histórica, que hace causa común con la sociología, la antropología, la filosofía y otros saberes afines, con el objetivo de alcanzar la transdisciplinariedad, entendida como un nivel de reflexión basado en un enfoque holístico. En este sentido, considero relevante la aplicación de varias estrategias didácticas con el fin de motivar a los estudiantes interesados por un tema tan delicado en el ser nacional de países de América, como Brasil, que tuvieron la experiencia de la esclavitud negra moderna y todo lo que ella acarrea. El objetivo de esta pieza narrativa es exponer mi trayectoria intelectual para valorizar el impacto de la oportunidad de ser docente en mi crecimiento profesional. La enseñanza de la historia con énfasis en el análisis de las relaciones raciales es un desafío para enfrentar obstáculos de todo tipo en una sociedad aún señorial, cuya mentalidad dominante es esclavista.

**Palabras clave:** enseñanza de la historia, estrategias didácticas, relaciones raciales.

### **ABSTRACT**

*This narrative essay focuses on my experience as a professor in Brazil. From the classroom, I build my Intellectual trajectory understanding that Federal University is a dynamic space of the complex Brazilian civil society. From my locus of enunciation, I promote a debate about racial relations through a historic perspective linked with sociology, anthropology, philosophy and other areas of knowledge, with the objective of achieve a transdisciplinary environment, understood as a level of thinking based in holistic approach. For this reason, I consider relevant to apply some didactic strategies that motivates students to discuss about the complex theme of the black modern slavery that still influence the Brazilian national being. The objective of this narrative essay is to expose my intellectual trajectory and valorize how the opportunity of being professor influences my professional growth. The Taught of History, with emphases in analyze racial relations, is a challenge that faces some obstacles in an still lordly society, which dominant mentality is pro-slavery.*

**Keywords:** *taught of history, didactic strategies, racial relations.*

Recibido: 1/2/2021

Aceptado: 1/6/2021

*[...] Lo más común es que se imparte e inculca conocimientos, sin considerar los troncos formativos multirraciales africanos y negros de la cultura nacional, es decir, eludiéndose a mencionar el color.*

Freyre Roach y Ramos Lamar (2012, p. 35)

# LA FORMACIÓN INICIAL DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO CON OFICIO DE INTELLECTUAL A LO CUBANO

La enseñanza de la historia, analizando su funcionamiento a nivel institucional, es un tema controvertido debido a sus fuertes conexiones con el ámbito político. A través de la perspectiva de las clases y/o grupos hegemónicos, se articulan las significaciones de la palabra historia. En cualquier sistema socioeconómico el discurso oficial está jerarquizado de forma vertical desde arriba hacia abajo. Ahí toma espíritu de cuerpo la valorización de aquello que se entiende como el pasado glorioso de la patria y/o de la nación. Lo más interesante es que no todos los acontecimientos históricos son considerados dentro de esa *ilustre* categoría, porque así lo deciden quienes detentan el poder desde la cúspide. La intervención y sobrevaloración de lo político pueden ser entendidos como una contrariedad u obstáculo a la hora de pensar de forma seria la historia como memoria en un país. En el sistema educacional cubano existe un predominio de la historia política como piedra angular del poder gubernamental y los medios masivos de comunicación, junto a las plataformas digitales, refuerzan esa perspectiva para mantener la vitalidad de un imaginario patriótico considerado impoluto e incuestionable.

Durante mi dilatada experiencia como estudiante en Cuba pude constatar las semejanzas y diferencias entre la enseñanza de la historia en los niveles preuniversitario (o sea, primaria, secundaria básica y nivel medio o bachillerato) y universitario. La similitud más destacada es concebir, a modo de adoctrinamiento, el pasado como única temporalidad de la historia política, es decir, el presente vivido y el futuro por vivir no son parte de lo que se entiende por historia nacional de proyección política sensible de ser cuestionada críticamente. La más visible divergencia es que desde la primaria hasta el preuniversitario solo necesitabas un libro didáctico de historia para aprobar esa asignatura en cada curso y en la universidad es preciso leer, analizar y debatir muchas obras dentro de un amplio currículum de historias nacionales, regionales y universales (y otras disciplinas afines) para obtener un título que te acredita como un profesional de la historia. Además, ese estudio sacrificado continúa y se profundiza en la enseñanza postgraduada y en la labor cotidiana como profesor de historia e investigador, o sea, como historiador.

La formación de pregrado y postgrado que recibí en la Universidad de la Habana (UH) estaba dirigida a honrar el oficio de historiador. No obstante, percibí que manteniéndome en esa línea de trabajo podría incorporar otros conocimientos que me permitieran crecer profesionalmente. Fue así que durante la *Maestría en estudios interdisciplinarios sobre América Latina, el Caribe y Cuba* comencé a entrar en el mundo de lo interdisciplinar, lo cual no había sido promovido explícitamente en la Licenciatura. Esa nueva experiencia quedó reflejada en el proceso de producción de mi tesis de maestría «Juan Marinello: su visión sobre la Cultura (1922-1930)» (2002), en la que propuse un diálogo entre la historia y la antropología, la sociología, la filosofía, la literatura y otros saberes permeados por disímiles manifestaciones culturales, a través del análisis minucioso de conceptos y nociones de cultura e intelectuales.<sup>1</sup>

Honrar el oficio de historiador por medio de la investigación científica en el Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello (ICICJM) me hizo feliz. Pero solo me sentí completo como profesional cuando entendí que necesitaba la docencia para desenvolver todo el potencial de transmitir conocimientos. Ese fue un paso importante; aunque todavía estaba lejos de haber interiorizado el alcance del oficio de profesor. Es verdad que en aquellos instantes sabía que el trabajo acucioso y paciente en la biblioteca y/o en el archivo ayuda a la acumulación de informaciones valiosas para escribir textos de diferentes portes, es decir, tornarse un sujeto pensante productor de conocimientos que son transmitidos por una vía indirecta; mas, al mismo tiempo, comencé a percibir que el oficio de profesor te ofrece la oportunidad de ser un sujeto pensante comunicador de su sapiencia por la vía directa, lo cual acarrea la posibilidad de recibir una retroalimentación *in situ* en forma de interrogantes, enunciados, testimonios y debates de una riqueza inconmensurable. Durante ese instante de mi trayectoria intelectual trabajé en dos frentes interconectados: la docencia y la investigación. El éxito de mi tesis de maestría fue crucial para llegar con algo interesante que compartir en las aulas, tanto de pregrado en la UH como de postgrado en el ICICJM. Hablar sobre la cultura cubana en la década de 1920 – en ambos espacios – significó un paso importante para encontrar el camino hacia la definición de un objeto de estudio con el cual me sintiese más identificado. Hubo razones de trabajo para decidir un nuevo tema de investigación y de esa manera encontrar mi propio lugar y estabilidad como investigador (categorizado como agregado a finales de 2002) en dicha institución. Y fue así

que, mediante un análisis minucioso del cuarto capítulo de ese *Magister*, tomé una decisión que, entonces, consideraba muy lejos de tornarse definitiva.

En aquella época comencé a investigar el tema racial en Cuba (inicialmente en los años 20), de cuya complejidad no tenía idea. Tuve muchas dificultades para redactar un diseño de investigación por causa de mi bajo nivel de conocimientos sobre el objeto de estudio que estaba proponiendo. Pero el apoyo de varios colegas con observaciones críticas y sugerencias metodológicas fue determinante en esa arrancada.<sup>2</sup> Mi compromiso con esa temática provocó que fuese ganando confianza y credibilidad en lo que deseaba investigar. Mientras avanzaba a paso lento y seguro en el conocimiento de dicho tópico pensaba sobre mi vida como sujeto (racializado) negro en la sociedad cubana. Entonces, sentí el peso de la responsabilidad de investigar un asunto que se lleva a flor de piel desde el nacimiento. Todavía la academia cubana tiene mucho recelo con ese tipo de pesquisa social pero, como ya no consigue evitarlas, entonces busca mediante varios artificios sacar partido de ellas según algunas conveniencias políticas e ideológicas.

Mis participaciones en el curso de postgrado *El negro en la bibliografía cubana* (impartido por Tomás Fernández Robaina) y en la VIII Fábrica de Ideas: curso avanzado de relaciones raciales, en Brasil; la obtención del Diplomado de Cultura Cubana con la Tesina «Las Bellas Artes y el diálogo Cultura – Racialidad (1928 – 1931)»; los resultados que obtuve con la investigación sobre la sección «Ideales de una Raza» del *Diario de la Marina* (1928 – 1931); la provechosa estancia académica en Costa Rica y el diálogo fraternal con colegas cubanos y de otros países fueron hitos fundamentales para consolidar mis conocimientos acerca del tema escogido, incorporando saberes que transcendían la insularidad cubana. Ese acervo de conocimientos y de relaciones intersubjetivas me permitió aprovechar la oportunidad de establecer una comparación con Brasil, cuyo resultado a largo plazo fue la Tesis de Doctorado «*O Brasil e Cuba, 1889/1902–1929: o debate intelectual sobre as relações raciais*» (premiada en un concurso internacional sobre estudios comparativos en 2012 y publicada como libro en 2018 por CLACSO). Antes de mi defensa pública estaba consciente de que continuar viviendo en un país con dimensiones continentales cambiaría mi vida.

## **MATICES DE LA FORMACIÓN CONTINUADA Y EL REGRESO DEFINITIVO AL AULA EN BRASIL**

Cuando era estudiante del *Doctorado en estudios étnicos y africanos* en la Universidad Federal de Bahía (UFBA) – entre 2007 y 2011 – participé en debates sobre las relaciones raciales en Brasil dentro y fuera del espacio docente. En el aula cada asignatura cursada significó una oportunidad de profundizar en tópicos como religión, salud colectiva y reproductiva de la población negra, raza, racismo, etnicidad, identidades, género, etnomusicología, imaginarios africanos y afro-brasileños. En los diversos mini-cursos, conferencias públicas y eventos científicos a los que asistí en calidad de ponente – por ejemplo: Semanas de África, Semanas de la Conciencia Negra, Congresos nacionales de Pesquisadores/as Negros/as; Simposios nacionales y regionales de la Asociación Nacional de Profesores Universitarios de Historia (ANPUH), X Fábrica de Ideas 2007, LASA 2009 y otros – percibí cuánto aumentaban las posibilidades y oportunidades de retroalimentarme con varios enfoques sobre el mismo asunto y también con las vivencias individuales y colectivas de los participantes.

Sin embargo, los instantes que pasé fuera del ambiente académico, o sea, en actividades definidas como extensión universitaria, me permitieron aprender mucho desde el punto de vista práctico sobre la realidad de pensar desde otro lugar de enunciación el estado de las relaciones raciales en el país. Ese aprendizaje fluyó gracias a la interacción con una institución pública de Educación Básica y un órgano municipal promotor de la igualdad racial, en los cuáles comencé a entender las complejidades de aplicar la Ley Federal N° 10.639, del 9 de enero de 2003, que tornó obligatoria la enseñanza del tópico Historia y Cultura afro-brasileña en todas las instancias educacionales públicas y privadas del país. Después fue aprobada la Ley Federal N° 11.645, del 10 de marzo de 2008, que reforzó la anterior al incluir los saberes indígenas. Mis experiencias en el Colegio Modelo Luis Eduardo Magalhães (CMLEM) de Salvador, Bahía (participaciones como panelista y conferencista) y en la Coordinación de Promoción de la Igualdad Racial (COPIRC) del municipio Criciúma, Santa Catarina (impartí dos mini-cursos), realizadas en el período 2007 – 2010, están registradas en un ensayo anterior (Cubas Hernández, 2016).

En mi labor de extensión universitaria, representando a la UFBA, incluyo tres viajes a Cuba (2008 – 2010), durante los cuales tuve la posibilidad de compartir los conocimientos adquiridos como estudiante de doctorado. En el ICICJM impartí los cursos «Revisitando Ideales de una Raza (1928 – 1931)» y «Pensamiento Afro-americano del siglo XX»; los seminarios teóricos «Conceptos controvertidos de los estudios étnicos» y «Análisis actuales de la aplicación del concepto “raza” en la obra de José Martí»; las conferencias «El legado africano en Brasil (1888 – 1919)» y «El debate intelectual en Brasil (1889 – 1914)»; y abrí el espacio *Ciclo de cine étnico y africano*, que ya se ha celebrado en cuatro ocasiones con muestras de filmes y documentales. Esas actividades académicas en Cuba favorecieron el resultado final de mi tesis doctoral, basada en un estudio comparativo.

Después de cumplir con las exigencias del doctorado tomé la decisión de continuar residiendo en Brasil y encontré trabajo en otro Estado de la región Nordeste. Durante mi estancia en Fortaleza, Ceará, trabajé cuatro años y medio como profesor en la Facultad Ateneu (FATE, hoy UniAteneu Centro Universitario). Allí impartí clases tanto en el nivel de graduación como en dos cursos de postgrado (similares a la categoría de diplomado en Cuba) de perfil *Lato Sensu*. Uno de ellos fue «Historia y Cultura Afro-brasileña e Indígena». Específicamente, fui designado para asumir dos módulos para atender a dos grupos en el período 2012 – 2013: «África en el circuito atlántico, demografía del tráfico y esclavitud en Brasil» y «Relaciones raciales y literatura». Los estudiantes eran profesores de la asignatura Historia en la Educación Básica.<sup>3</sup>

En ese curso *Lato Sensu* encontré un público cuyo perfil era similar al que tuve en la COPIRC dos años atrás. El entorno también era favorable para debatir las relaciones raciales pero había un obstáculo que es imposible de apreciar en Bahía: la narrativa popular cearense dominante reza que «no hay negros en Ceará porque es una tierra de indígenas». Ese criterio funcionó como un estimulante para debatir sobre la cuestión racial. Durante el tiempo que viví en Fortaleza percibí que muchas personas no se identifican como negros pese a tener mi mismo color de piel o poseer mucho menos melanina que yo. Esa experiencia no la viví en Salvador donde solo algunos que tienen la piel más clara y el pelo lacio se empeñan en pasar por blancos.

Como detalles supe que, en primer lugar, Ceará fue el primer lugar de Brasil donde fue oficialmente abolida la esclavitud el 25 de marzo de 1884, es decir, antes de la Ley Áurea

del 13 de mayo de 1888. Joaquim Nabuco conmemoró el caso cearense en una de sus obras.<sup>4</sup> Y, en segundo lugar, me enteré de que su gran ícono abolicionista no es un blanco de cuna rica, sino un mestizo de origen humilde llamado Francisco José do Nascimento, más conocido como *Dragão do Mar* o *Chico da Matilde*. No obstante, por decisión de los constructores de la historia política oficial brasileña, se conmemora la segunda fecha por su alcance nacional y como la primera no trascendió de las fronteras de una región parece no tener la misma significación y recibió la calificación de un mero antecedente histórico. Esa cuestión también fue fundamental para conversar con los estudiantes del curso, que mostraron tener valiosos conocimientos de la historia de Ceará. Realmente, cada módulo fue un desafío para mí como defensor de una enseñanza de la historia que valide el derecho humano al conocimiento de la verdad histórica (como me enseñó Leyda Oquendo) y sin dar tanto espacio al adoctrinamiento político.

Por un lado, el módulo «África en el circuito atlántico, demografía del tráfico y esclavitud en Brasil» era una invitación a tratar cuestiones de la historia del Brasil colonial e imperial. Entonces, a través de la estrategia didáctica Lectura Dirigida analizamos el texto «Características generales de la colonización portuguesa de Brasil: formación de una sociedad agraria, esclavista e híbrida», o sea, el primer capítulo de la obra clásica *Casa grande & Senzala: formación de la familia brasileña bajo el régimen de la economía patriarcal* de Gilberto Freyre (publicada en 1933). En esa actividad pude constatar que ellos aún no habían hecho una lectura profunda de esa obra de ciencias sociales y humanas. Para ayudar en la comprensión del texto elaboré un mapa de ese capítulo, destacando los aspectos fundamentales presentados por el autor. En Brasil he tenido la oportunidad de conocer personas que citan y critican, a mi modo de ver, de forma desmedida ese libro. Y la verdad que percibo detrás de esas actitudes es que esa gente nunca se lo leyó seriamente. Para mí, ese es otro obstáculo en la promoción del debate sobre las relaciones raciales en Brasil: el prurito de dar criterios desde posturas de ignorancia, menosprecio y arrogancia.

Y, por otro lado, el módulo «Relaciones raciales y literatura» convidaba a ampliar el marco referencial del debate, migrando desde la historia hacia la literatura y trazando vínculos con la música popular brasileña (incluyendo las marchas de Carnaval), a cuya poética siempre vale la pena dedicarle un tiempo de reflexión. Como la situación lo ameritaba organicé un Taller Literario alternativo – una estrategia didáctica al parecer muy poco conocida aquí – y

discutimos piezas poéticas de diversos tonos discursivos. Por ejemplo, aquellas poesías que refuerzan los prejuicios y discriminaciones raciales y la sexualización del cuerpo femenino. Por ejemplo: *Esa negra Fulô* de Jorge de Lima (que forma parte de su libro *Poemas negros*, de 1947); las *marchinhas* del Carnaval carioca *Teu cabelo não nega* (1931)<sup>5</sup> y *Linda morena* (1932), ambas compuestas por Lamartine Babo; y *Fricote*, del material fonográfico *Magia* de 1984, estrenado al año siguiente por el cantautor baiano Luiz Caldas.<sup>6</sup> Y otros poemas que denotan una intención de denuncia social y la manifestación del orgullo negro: *Mama África* (disco *Aos vivos*, 1994) y *Respeten mis cabellos, blancos* (disco homónimo, 2002), ambas del cantautor paraibano Chico César.

Aquellas clases se apoyaron en la proyección de videos musicales y así fue plausible la discusión seria de conceptos claves como género, raza, mestizaje, entre otros. Sin dudas, esa experiencia académica fue más amena y provechosa para ambos grupos y para mí. A diferencia de un grupo que atendí en Criciúma (2010), pude percibir que los profesores de la red de enseñanza pública de Fortaleza estaban mejor preparados para debatir el tema relativo a las relaciones raciales.

## **EL AULA Y SUS CONFINES COMO ESPACIOS DE DEMOCRATIZACIÓN DEL ACCESO A SABERES**

Mi llegada a la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) para trabajar como docente en el Departamento de Historia, del Campus Universitario de Rondonópolis,<sup>7</sup> después de estar desempleado, fue un sueño hecho realidad luego de casi una década de preparación. Mi trayectoria intelectual tiene muchas páginas escritas en la sala de aula como estudiante y profesor (de pregrado y postgrado) y estaba convencido de que esa institución me daría más oportunidades para seguir creciendo como profesional. Aquí continúo defendiendo que el aula es un espacio dinámico dentro de las complejidades de una sociedad civil como la brasileña. En ese sentido y llevando en consideración las concepciones contemporáneas, es preciso entender al aula como un lugar de diálogo franco y de intercambio simétrico. Quienes entramos y permanecemos en ese sitio somos portadores de diversos saberes y, dependiendo de los contextos del proceso de enseñanza y aprendizaje, deseamos compartir

lo que tenemos e incorporar aquello que aún no poseemos. Es a partir de esa perspectiva que comenzamos a involucrarnos en un proceso de democratización del acceso a saberes científicos y filosóficos sin desechar los aportes del sentido común y de las religiosidades. Dichos conocimientos solamente son aplicados en las clases cuando surgen oportunidades propicias para hacerlo porque la universidad exige el culto a la ciencia tanto de los docentes como de los estudiantes. Esa es la esencia de los estudios superiores, independientemente de los pasos recorridos para democratizarlos.

Inmerso en el oficio de sujeto pensante comunicador de su sapiencia por la vía directa, continúo encarando el reto de la promoción del debate sobre las relaciones raciales desde una perspectiva histórica, que hace causa común con la sociología, la antropología, la filosofía, la geografía, la psicología y otros saberes afines con vistas a superar los campos (multi/inter)disciplinarios para lograr alcanzar la transdisciplinariedad, entendida como un nivel de reflexión basado en un enfoque más holístico dentro de las principales propuestas epistemológicas contemporáneas, como propuso Japiassu (1975, 1976), lo cual propongo aplicar a los hechos históricos y fenómenos socioculturales. Dicha frase la llevé conmigo cuando asumí la disciplina Teorías de la Historia – y la continué trabajando en la asignatura Historiografía y enseñanza de la Historia – pues uno de mis objetivos fue sugerir a los estudiantes que prestasen atención a las posibilidades dialógicas de esas disciplinas con otras materias afines, encuadradas en el currículo escolar.

Teorías de la Historia es una de las disciplinas principales de un curso de Historia. En mi época de estudiante de licenciatura esa asignatura no era parte de mi currículo escolar y sufrí mucho por esa omisión voluntarista, contraria al acto de teorizar lo histórico. Pero la vida siempre nos ofrece una revancha y decidí aprovechar la oportunidad de trabajar con esa materia riquísima en saberes occidentalizados y mayoritariamente hegemónicos, con la mirada puesta en incluir otras formas de teorizar lo histórico desde lugares de enunciación no occidentalizados y no siempre contrahegemónicos.<sup>8</sup>

Pensando en la importancia de que los estudiantes de historia tuvieran un acceso directo a los principales autores y obras de Teorías de la Historia, decidí adoptar una estrategia didáctica en el Semestre 2018/1, que denominé «Atelier».<sup>9</sup> Aunque el plan temático de dicha asignatura no me da mucho espacio para promover el debate en torno a las relaciones raciales en Brasil dentro de la sala de aula, sí fue posible discutir aspectos que contribuyen

a ese objetivo, lo cual sucedió en el Semestre 2019/1.<sup>10</sup> Me refiero a dos temas que pueden ser considerados emergentes, y aún marginalizados, en los cursos de ciencias sociales y humanas de las instituciones brasileñas de enseñanza superior: Los estudios postcoloniales y sus desdoblamientos en la ciencia histórica, abordando las perspectivas sobre los sujetos subalternos y subalternizados emitidas principalmente desde Asia y América; e Historia de África, específicamente, cómo los intelectuales y profesionales africanos (historiadores, antropólogos, filósofos, sociólogos, politólogos, literatos) producen conocimientos sobre lo histórico en su continente.<sup>11</sup> Para una mejor comprensión de dichos núcleos temáticos en la disciplina Teorías de la Historia, formulé la siguiente interrogante motivadora: ¿Qué significa escribir la historia desde las perspectivas invisibilizadas, estigmatizadas, excluidas, marginalizadas y racializadas? Fue así que organicé dos ateliers, en los cuales cada equipo tuvo la responsabilidad de estudiar un texto para hacer una presentación de las ideas fundamentales expresadas por los autores y suscitar un debate:

- Atelier IV: *El giro decolonial y sus aportes a la ciencia histórica*. Por ejemplo, en el tema Modernidad debatimos el ensayo del argentino Enrique Dussel «Europa, modernidad y eurocentrismo»; y en el asunto sobre política discutimos el texto del colombiano Santiago Castro-Gómez «Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”». Ambos trabajos están incluidos en la compilación *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (2005) organizada por el venezolano Edgardo Lander.
- Atelier V: *La historia continental producida desde la visión de historiadores africanos*. Por ejemplo, en el tópico de Metodología analizamos la «Introducción general», del burkinés Joseph Ki-Zerbo en el libro *Historia general de África I: metodología e prehistoria de África* (1981), editado por él; y en el tema Historia abordamos el capítulo XIII «Primitiva historia de la humanidad: evolución del mundo negro», de la obra *El origen africano de la civilización: mito o realidad* (1974), del senegalés Cheikh Anta Diop.

El papel de las grandes personalidades en la Historia fue otro tema u objeto de estudio tratado en ambos ateliers. Eso permitió abordar a intelectuales como Frantz Fanon desde

sus contribuciones anticolonialistas, que rescataron los defensores del enfoque decolonial, incluyendo su tímida influencia en el Brasil actual; y Amílcar Cabral, revisitado desde la perspectiva de los estudios sociológicos acerca de su labor independentista. La religión y la esclavitud negra moderna en Brasil también fueron temas trabajados en esa experiencia grupal: la primera se mantuvo en ambos semestres y la segunda fue trabajada como atelier en el Semestre 2018/1 y después – por su importancia en las investigaciones científicas y su impacto en las relaciones raciales del Brasil actual – decidí convertirla en un Seminario final, como estrategia didáctica para cerrar el Semestre 2019/1.

Motivados por esas lecturas, los estudiantes trajeron a la sala de aula un fragmento de la discusión sobre las relaciones raciales en el Brasil del nuevo milenio. Tópicos a flor de piel en los seres humanos y, al mismo tiempo, vistos desde el prisma de la ciencia como la política, la vida de las grandes personalidades y la religión fueron tan importantes como la metodología, la modernidad y la escritura de la historia, que han sido definidos fundamentalmente desde una línea más científica. Es decir, hubo una interesante simbiosis entre esos temas, los cuales sirvieron como acervo cognitivo para que los estudiantes aprendieran a exponer argumentos a la hora de debatir con un mínimo de seriedad la cuestión racial en Brasil. En el pasado semestre 2019/2 asumí la disciplina Historiografía y enseñanza de la Historia y también decidí continuar aplicando los ateliers como estrategia didáctica; aunque con algunos cambios que consideré necesarios.

En una línea de trabajo personal y no oficial, fuera del salón de clases, consideré relevante la aplicación de otras estrategias didácticas con el fin de motivar a un número más reducido de estudiantes interesados por un tema delicado en el ser nacional de países de América, como Brasil, que tuvieron la experiencia de la esclavitud negra moderna y todo lo que ella ha acarreado hasta nuestros días. Fue así que creé de modo experimental el Grupo de estudios étnicos y africanos, que funcionó entre octubre y diciembre de 2019. El procedimiento consistió en hacer un encuentro por mes con el objetivo inicial de discutir textos muy breves de autores importantes, cuyas vidas y obras estuvieran dedicadas al tema de las relaciones raciales. Ese trabajo en equipo estuvo dirigido al fortalecimiento teórico y metodológico de todos los participantes pues cada uno debía leer previamente el fragmento indicado y, después en la reunión, hablarles a los presentes sobre su interpretación de lo

leído. Los dos primeros meses nuestra actividad de construcción colectiva fue planeada de la siguiente manera:

- En octubre, a propuesta de una estudiante, iniciamos con el profesor Kabengele Munanga (antropólogo congolés radicado en Brasil). Sugerí la lectura de los textos: «Diferentes acepciones y rumbos de la negritud», quinto capítulo del libro *Negritud: usos y sentidos* (1986); y «Ambigüedad raza/clase y el mestizaje como mecanismos de aniquilación de la identidad negra y afro-brasileña», tercer capítulo de la obra *Rediscutiendo el mestizaje en Brasil: identidad nacional versus identidad negra* (1999).
- En noviembre, llamando la atención sobre la conmemoración del Día Nacional de Zumbi y de la Conciencia Negra,<sup>12</sup> propuse la lectura de tres capítulos de la obra *El genocidio del negro brasileño: proceso de un racismo enmascarado* (1978) de Abdias Nascimento, uno de los intelectuales más originales de Brasil por su pensamiento y praxis social antirracista y panafricanista:
  - IX. «El emblanquecimiento cultural: otra estrategia de genocidio».
  - XIII. «La estética de la blancura en los artistas negros aculturados».
  - XIV. «Una reacción contra el emblanquecimiento: el Teatro Experimental del Negro».

Los estudiantes que participaron mostraron interés en la lectura individual y la discusión colectiva de dichas obras clásicas. Además, algunos ya habían tenido la oportunidad de consultar parte del legado bibliográfico de Munanga (1999, 2009) y Nascimento (1978). Entonces, decidí aplicar como tercera acción una estrategia didáctica basada en la intertextualidad, o sea, realizar una indagación sobre la conexión dialógica que une intrínsecamente los textos del mismo autor. Siguiendo la explicación de Medeiros (2014), es posible pensar cómo un autor que produce un texto en medio de un contexto y, al unísono, se alimenta del intertexto se comunica con su lector, aunque de forma indirecta. Lo que más he visto hacer en los medios académicos es proponer el uso del recurso de la intertextualidad, agrupando textos producidos por diferentes autores. En cambio, sin desestimar ese loable esfuerzo intelectual, pretendí motivar a los estudiantes a aprender por medio de textos muy breves cómo es posible analizar teóricamente a cualquier autor y su

obra, enfatizando en la comprensión de la operatividad intertextual de los conceptos y tesis que defiende en sus escritos.

Obsérvese que en el caso de Munanga fueron seleccionadas dos obras, cuyas ediciones están separadas por 13 años y que abordan un tópico muy específico como categoría de análisis. Para la simple vista de un neófito, negritud va por un lado y mestizaje se dirige hacia otro. Pero cuando se tiene paciencia para leer entre líneas aparece un concepto clave en los estudios étnicos y africanos que esclarece el vínculo intertextual esencial de ambos libros. Munanga debate sobre la identidad como tópico fundamental al afirmar con vigor en 1986 que la negritud es la manifestación de una identidad por conciencia y al denunciar con el mismo brío en 1999 que el mestizaje expresa una identidad negra aniquilada, estimulada por quienes detentan el poder en Brasil. Es en esa segunda declaración en la que Munanga parece reforzar lo que Nascimento venía diciendo desde finales de la década de 1970 sobre actos genocidas y racistas, que hoy continúa sufriendo la población negra brasileña fundamentalmente joven y masculina (sin olvidar la alta cuota de feminicidios). En la lógica de Nascimento la identidad negra, además de la violencia física, está siendo exterminada por el emblanquecimiento cultural reforzado por una estética de la blancura. Al contrario de Munanga, Nascimento indicó estrategias para reaccionar contra el emblanquecimiento desde lo cultural y puso como ejemplo el legado del extinto Teatro Experimental del Negro (TEN, 1944 – 1961), que descolonizó el *status* blanco de las artes escénicas en Brasil. Precisamente, él fue protagonista de esa experiencia cultural.

En diciembre organicé un cine – debate sobre el filme *Barry* (2016) del realizador Vikram Gandhi, que narra la vida en New York del joven estudiante universitario Barack Obama. El objetivo fue pensar cómo ese material cinematográfico incitaba a debatir sobre los aportes teóricos de los textos discutidos en los meses anteriores. Es decir, cómo los conceptos básicos de raza, racismo, negritud, mestizaje, identidad, estética de la blancura y emblanquecimiento están presentes en los conflictos personales y existenciales que enfrentó ese joven talentoso, que con el paso de los años se convirtió en Presidente de los Estados Unidos de América. Los estudiantes dialogaron conmigo sobre hasta qué punto varias escenas del filme serían útiles o no para analizar la operatividad de los conceptos trabajados en las obras de Munanga (1999, 2009) y Nascimento (1978).

Volviendo al salón de clases, destaco una nueva experiencia. El módulo «Negritud y desigualdades étnicas», correspondiente al Curso de Postgrado *lato sensu* «Sociedad, política y ciudadanía en la contemporaneidad» (con carácter gratuito), fue impartido durante el mes de agosto de 2019 junto a mi colega la profesora Alice de Carvalho Lino Lecci. Esa fue mi segunda oportunidad de dividir el trabajo docente con una compañera.<sup>13</sup> Esta vez fue especial por causa del tema, que constituye una parte fundamental de nuestras investigaciones. En la clase inaugural les manifestamos eso a los estudiantes, que vienen de diferentes sectores pues unos son profesores de Educación Básica y otros trabajan en Salud Pública. A partir de ahí, cada uno de nosotros fue cumpliendo el acuerdo que hicimos en la planificación del trabajo docente: mi colega promovió el análisis profundo de las obras *El negro en el mundo de los blancos* (1972) de Florestan Fernandes; *Cultura y representación* (1997) de Stuart Hall y *Tornarse negro: las vicisitudes de la identidad del negro brasileño en ascensión social* (1983) de Neusa Santos Souza. Y, un servidor, decidió ayudar a los estudiantes sugiriendo argumentos históricos con el objetivo de prepararlos para insertarse en el debate teórico propuesto por mi colega. Entonces, desarrollé una genealogía de los estudios afro-brasileños proponiendo una periodización histórica, que puede no ser tan exacta como categoría de análisis:

- Fundación de los estudios afro-brasileños: desde la extinción de la esclavitud hasta el fin de la República Vieja (1888 – 1930).
- Los estudios afro-brasileños: las narrativas favorables al mestizaje y el Brasil como ejemplo de las relaciones raciales (Siglo XX).
- El papel protagonista de los/as negro/as intelectuales en los estudios afro-brasileños: movimientos sociales, políticos y culturales (Siglos XX – XXI).

Además de promover la lectura de las obras de Fernandes, Hall, Souza, Nascimento, Munanga y Freyre, introduje las propuestas de Raimundo Nina Rodrigues (*Los africanos en Brasil*, 1932); Manuel Querino (*La raza africana y sus costumbres en Bahia*, 1916); Arthur Ramos (*Las culturas negras en el Nuevo Mundo*, 1937); Clóvis Moura (*Historia del negro brasileño*, 1989) y Muniz Sodré (*La verdad seducida*, 1983), entre otros.

Durante el Seminario, una de las actividades evaluativas del módulo, los estudiantes continuaron mostrando la misma voluntad que en las clases de debatir sobre las relaciones raciales en Brasil combinando el sentido común generado por las vivencias cotidianas y los nuevos conocimientos que adquirieron con nosotros. La mayoría del grupo no había tenido un acceso previo a las obras que marcan la trayectoria de los estudios afro-brasileños, lo cual fue un obstáculo en las primeras clases. No obstante, el compromiso del colectivo con el curso fue fundamental para encarar sus limitaciones y, al mismo tiempo, percibir cómo los profesores nos sentimos realizados con nuestra labor de promover un diálogo profundo de un asunto sensible en el controvertido ser nacional brasileño.

## **ENSEÑAR HISTORIA DESDE UN LUGAR DE ENUNCIACIÓN QUE DESCOLONIZA LOS SABERES**

El presente ensayo abordó principalmente un fragmento de mi experiencia como profesor universitario (un oficio cuyo alcance ya interioricé) en Brasil. El objetivo de esta pieza narrativa fue exponer mi trayectoria intelectual, cuyo significado vital es valorizar el impacto que tiene la oportunidad de ser docente e investigador en mi crecimiento personal y profesional. Actualmente, me siento en mejores condiciones de continuar problematizando cómo los conocimientos adquiridos durante tantos años de dedicación a las ciencias sociales y humanas podrían ser útiles o no para mi trabajo didáctico. Como profesor intento contribuir con la formación de futuros profesores de historia, que actuarán en la Educación Básica (y algunos quizás en la Educación Superior) y, por el momento, con la actividad postgraduada de profesionales de la educación, la salud pública y otras ramas del saber.

La enseñanza de la historia con énfasis en el análisis de las relaciones raciales es una propuesta que descoloniza los saberes y también un desafío para enfrentar obstáculos de todo tipo en una sociedad aún señorial, cuya mentalidad dominante es de naturaleza esclavista y se refleja en todos los estamentos sociales. En mis casi catorce años de residencia en Brasil he intentado estar al día con los debates suscitados sobre las relaciones raciales, es decir, aquella decisión que tomé en el año 2002 ya se tornó definitiva. Hoy, a

pesar de las posturas adoptadas por el gobierno vigente, que niega el racismo a la brasileña, el clima continúa siendo propicio para la discusión de ese tema y, a mi modo de ver, el aula universitaria, como espacio de producción y socialización de conocimientos, desempeña un papel relevante. Allí puedo divulgar, o democratizar, el acceso a los nuevos conocimientos adquiridos tanto en eventos científicos como en cursos de superación profesional<sup>14</sup> siempre y cuando tenga oportunidades dentro de la planificación de mis compromisos de orden didácticos. ¿Cómo hacerlo? Eso dependerá mucho de mi inspiración y nivel de autoconfianza cuando aparezcan las ocasiones en las asignaturas que impartiré. Las pocas acciones docentes, dentro y fuera del salón de clases, que he realizado hasta hoy en la Universidad Federal de Rondonópolis (UFR) constituyen solo el comienzo de un trabajo de largo aliento que me comprometí a forjar hasta el futuro.

Discutir la actualidad de las relaciones raciales en Brasil, basándome en el estudio profundo del legado de una producción de conocimientos realizada desde el lugar de enunciación de sujetos (racializados y autodefinidos como) negros, ha impactado en la formación de muy pocos estudiantes que se sienten identificados con la lucha antirracista. En el curso de historia de la UFR tenemos estudiantes con una conciencia política que les permite entender la necesidad de luchar por una universidad más justa, equitativa e inclusiva; pero la cuestión del fenómeno relaciones raciales no ha dejado la misma huella en todos. He aquí un desafío para continuar motivando a los estudiantes con el objetivo de que comprendan la importancia de encarar ese tema de alcance nacional y universal a pesar de que la mayoría no lo sienta a flor de piel.

En países como Brasil es muy importante producir y comunicar los conocimientos sin priorizar el legado occidental de blanqueamiento como negación de los diversos colores de la nación, o sea, como proponen Freyre Roach y Ramos Lamar (2012) es preciso darle una mayor visibilidad a los aportes africanos y afro-brasileños a la cultura nacional. En este sentido, llevando en consideración la proposición de Lima (2012), añado el derecho a acceder a las contribuciones de los grupos étnicos indígenas. No obstante, se hace necesario escuchar las voces de otras colectividades contemporáneas que se tornan inmigrantes en Brasil.

Enseñar historia en Brasil, destacando la impronta de las relaciones raciales en la sociedad actual, es posible si conseguimos entender también la importancia del diálogo intercultural,

que no está exento de tensiones a su interior pues todos no pensamos igual sobre la realidad objetiva. Es ahí donde fluyen las diversas proposiciones en el curso donde trabajo, que buscan una descolonización de los saberes de matriz occidental. Por ejemplo, crear nuevas asignaturas para conocer más sobre la Historia de África desde los saberes de historiadores africanos, una posibilidad de dialogar con la propuesta de Barbosa (2012); y tener una mayor oportunidad de aprender acerca de la historicidad de los grupos étnicos indígenas de Brasil, específicamente del Estado de Mato Grosso, como nos propone Leotti (2018), por citar un caso que considero interesante para la discusión desde la ciencia histórica.

Reflexionar sobre las relaciones raciales desde perspectivas afines a la historia como la interculturalidad (Estrada Bayona, 2019) y el giro decolonial (Quijano, 2000) es uno de los caminos posibles para, en y a través del conocimiento histórico, formar ciudadanos plenos con un pensamiento crítico descolonizado y la capacidad de saber comportarse como sujetos pensantes productores de conocimientos y/o sujetos pensantes comunicadores de su sapiencia según las circunstancias políticas del Brasil de hogaño.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Barbosa, M. S. (2012). *A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)*. Tesis. Consultado en: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-09012013-165600/publico/2012\\_MuryatanSantanaBarbosa\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-09012013-165600/publico/2012_MuryatanSantanaBarbosa_VCorr.pdf)>
- 2- Brasil (9 de janeiro de 2003). *Lei Nº 10.639*. Planalto. Consultado en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>
- 3- Brasil. (10 de março de 2008). *Lei Nº 11.645*. Planalto. Consultado en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>
- 4- Brasil. (10 de novembro de 2011). *Lei Nº 12.519*. Planalto. Consultado en: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm)>
- 5- Cubas Hernández, P. A. (2016). A propósito da discussão sobre como aplicar a Lei no. 10.639/03 no Brasil: As experiências vivenciadas por um intelectual cubano

- (2007-2010). *Vozes, Pretérito & Devir. Revista de História da UESPI*, 6 (1), 42-59.
- 6- Estrada Bayona, M. (2019). Raíces interculturales en los contextos epistemológicos de la clave caribeña: la paradoja de la emancipación y los prejuicios como círculo hermenéutico. *Revista REDpensar*, 8 (1), 1-13.
- 7- Freyre Roach, E. F. y Ramos Lamar, A. (2012). El giro hacia los saberes excluidos. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, 1(1), 27-43.
- 8- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- 9- Japiassu, H. (1975). *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- 10- Leotti, O. (2018). *Labirinto das almas: política indigenista em Mato Grosso: Diretoria Geral dos Índios 1831-1895*. Curitiba: Editora CRV.
- 11- Medeiros, J. B. (2014). *Redação científica. A prática de fichamentos, resumos e resenhas*. São Paulo: Editora Atlas.
- 12- Munanga, K. (2009). *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Munanga, K. (1999). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes.
- 13- Nascimento, A. (1978). *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- 14- Quijano, A. (2000). ¡Qué tal raza!. *Revista del CESLA*, Varsovia, pp. 192-200, (1).

### Notas aclaratorias

<sup>1</sup> En el 2012 fueron publicados tres de los cuatro capítulos en el libro titulado: *El espíritu de una época (1922 – 1930): ensayos sobre la cultura cubana*.

<sup>2</sup> Me refiero a Fernando Martínez Heredia, Miguel Rueda, Ana Vera y Maritza García.

<sup>3</sup> Ese término brasileño está relacionado con lo que definí como nivel de educación preuniversitaria cubana. En Brasil, la educación básica está compuesta por: Enseñanza Fundamental I (Escuela Primaria); Enseñanza Fundamental II (Enseñanza Media o Secundaria Básica) y Enseñanza Media o Segundo Grado (Nivel Medio Superior o Preuniversitario). Es decir, 12 años de estudio previo a la Enseñanza Superior.

<sup>4</sup> En su libro **O abolicionismo** (1883), Nabuco parecía estar muy seguro de que en la provincia Ceará sería abolida la esclavitud de un momento a otro. Por esa razón, él escribió una dedicatoria en lengua francesa homenajeando a esa tierra nordestina.

<sup>5</sup> En 1929 los hermanos João y Raul Valença compusieron en Recife, Pernambuco, la canción *Mulata*. Ellos quisieron grabarla como sencillo y el sello discográfico Victor le encargó a Lamartine Babo que le hiciera unos arreglos. Entonces, Babo le cambió el título y la convirtió en una *marchinha* para darla a conocer en el Carnaval de Río de Janeiro. Hubo un pleito judicial que parece haberse resuelto en buenos términos al decretarse una coautoría a tres manos.

<sup>6</sup> Esa canción, que es considerada un ícono del ritmo *baiano Axé Music*, fue compuesta por Caldas y Paulinho Camafeu. En Brasil la conocen por el estribillo *Nega do cabelo duro* (Nega del cabello duro). Nega es un mote cariñoso dedicado a cualquier mujer sin distinción de color de la piel.

<sup>7</sup> Actualmente, es una institución de educación superior denominada Universidad Federal de Rondonópolis (UFR) que fue establecida por la Ley Federal N° 13.637, del 20 de marzo de 2018.

<sup>8</sup> Mi colega, la profesora Jocenaide Maria Rossetto Silva me había sugerido que tomase esa disciplina. Y cuando me decidí a dar el paso al frente de cara al Semestre 2018/1 tuve el apoyo incondicional de otro colega, el profesor Adilson José Francisco.

<sup>9</sup> Por razones idiomáticas tuve que utilizar ese término (proveniente de Francia y específicamente del mundo de las artes plásticas) porque en Brasil no se usa la palabra «Taller» para nombrar un evento científico, un grupo de trabajo intelectual o una práctica docente. Actualmente, estoy escribiendo un ensayo sobre esa estrategia didáctica.

<sup>10</sup> En este instante, o sea en el Semestre 2020/1, yo continúo trabajando con esa disciplina. No obstante, debido a la pandemia de Covid-19, está siendo aplicada la modalidad de trabajo remoto o teletrabajo. Entonces, por entender que la estrategia didáctica denominada «Atelier» funciona mejor en la modalidad presencial decidí no realizarla hasta que todo se normalice.

<sup>11</sup> Los tres primeros ateliers versaron sobre Filosofía de la Historia y las Escuelas Metódicas; Historicismo y Marxismo y la Escuela de los *Annales*.

<sup>12</sup> En el año 2003, por la Ley Federal N° 10.639, fue incluida la efeméride 20 de noviembre – la muerte del líder Zumbi de los Palmares (1695) – en el calendario escolar como Día Nacional de la Conciencia Negra. Y fue en 2011 que adquirió el respaldo legal para ser una fecha conmemorada anualmente, según consta en la Ley Federal N° 12.519, con el objetivo de homenajear a ese mártir de la lucha anticolonial.

<sup>13</sup> Cuando era profesor en la FATE impartí el módulo «Metodología de la Pesquisa Científica» en el curso de postgrado *lato sensu* «Administración de Empresas» con mi colega la profesora Cassiana Panissa Gabrielli, durante el período de septiembre a noviembre de 2012.

<sup>14</sup> Participé como estudiante en el curso de postgrado “Estudios Postcoloniales en India” [modalidad presencial], promovido por el Programa de Postgraduación en Estudios Étnicos y Africanos de la Universidad Federal de Bahia (9 – 13 de septiembre de 2019) y en el “Certificado en Estudios Afrolatinoamericanos” [modalidad virtual] (Cohorte Septiembre 2019 – Marzo 2020), promovido por el *Afro-Latin American Research Institute at the Hutchins Center of Harvard University* (Estados Unidos).

## **Conflicto de intereses**

El autor declara que no existen conflictos de intereses.