

## ÁFRICA Y LA DIÁSPORA AFRICANA EN LOS PROGRAMAS CURRICULARES EN CENTROAMÉRICA<sup>1</sup>

*Darío A. Euraque*  
Correo electrónico: *Dario.Euraque@trincoll.edu*

*Yesenia Martínez García*  
Correo electrónico: *yesymg@gmail.com*

Recibido: 13/10/11 Aceptado: 8/5/12

### Resumen

Este artículo aborda la siguiente interrogante: ¿Cómo y hasta qué grado ha incidido la nueva historiografía sobre el colonialismo, la etnohistoria y la presencia de africanos en Centroamérica en los currículos y programas de estudio de las escuelas primarias y secundarias en Centroamérica? Para responder esta pregunta se realizó un análisis de los programas de enseñanza de historia, literatura, estudios sociales, geografía y educación cívica de cada uno de los niveles de primaria y secundaria y diversificado de cada país centroamericano, así como un inventario de las celebraciones o efemérides patrias que se celebran en la región. También se analizaron los textos que se utilizan para la enseñanza de la historia nacional y regional en cada país centroamericano y se examinaron los Currículos Nacionales Básicos oficiales. Se concluye que la nueva historiografía de África y la Diáspora Africana en Centroamérica carece de incidencia significativa en la pedagogía escolar en esta región.

Palabras clave: Historiografía, África, diáspora, negritud, currículos escolares centroamericanos.

### Abstract

This article addresses the following question: How and to what extent has the new historiography of colonialism, ethnography and presence of the Africans in Central America influenced the curricula and syllabi of primary and secondary schools in Central America? To answer this question, it was conducted an analysis of the curriculum of history, literature, social studies, geography and civics of each of the primary, secondary and diversified levels in each Central American country, as well as an inventory of patriotic celebrations or anniversaries celebrated in the region. The textbooks used for the teaching the national and regional history in each Central American country were analyzed, and the officials "Basic National Curriculum officers" were also examined. The article concludes that the new historiography of Africa and the African Diaspora in Central America has no significant impact on the school education in this region.

Key words: Historiography, Africa, diaspora, blackness, Central American school curriculums.

## 1. Introducción

Actualmente, Centroamérica está constituida por cinco países: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Con frecuencia, según el contexto (académico, político o popular), se incluyen o excluyen Belice y Panamá. La presencia en Centroamérica de personas de origen africano data de la llegada misma de los españoles durante las primeras décadas del siglo XVI (Martínez, 1993). Hoy en día existe una innovadora historiografía académica que registra ese hecho, así como la presencia y evolución histórica de la población mestiza con ascendencia africana en la región, tanto en su sentido cultural como fenotípico. Las categorías étnicas y raciales oficiales de las épocas Colonial y Postcolonial dejaron amplio testimonio de los legados de la historia y de la Diáspora Africana en Centroamérica. Negros, mulatos, pardos, zambos, morenos, negros caribes y negros ingleses fueron solo algunas de las principales clasificaciones etnoraciales que evidenciaron los matices del mestizaje afrodescendiente en el istmo. La historiografía centroamericana de los últimos diez años ya registra esta dimensión, la cual constituye un eslabón fundamental en la historia colonial y poscolonial de la región.<sup>2</sup> Este aporte viene a complementar una larga tradición de investigaciones en torno a la representación de *lo negro* en Centroamérica tales como el abordaje comparativo realizado recientemente por Gómez Menjivar (2011).

En este contexto, merecen plantearse las siguientes interrogantes: ¿En qué grado ha incidido esta nueva historiografía académica en lo que la niñez y juventud centroamericana conoce de la historia y Diáspora Africana? ¿Cuál ha sido el interés del Estado en integrar el tema en los currículos nacionales en Centroamérica en los últimos años? Este artículo intenta ofrecer respuestas a estas preguntas. Para ello se consultaron casi todos los Currículos Nacionales Básicos (CNB) centroamericanos, los cuales se obtuvieron en su mayoría de internet, principalmente de las páginas públicas de los Ministerios de Educación de cada país de Centroamérica, aunque en algunos casos se obtuvieron versiones electrónicas gracias a la gentileza de colegas o profesionales en la materia de los distintos países de la región. Primeramente, a manera de introducción, se ofrece un desglose de los CNB de El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Costa Rica. En función de abordar los aportes de los afrodescendientes en el currículum escolar del sistema educativo centroamericano, se ofrece un análisis general sobre el papel asignado a los diferentes grupos culturales por país. Seguidamente, se ofrece una comparación de los contenidos por país desde una perspectiva intercultural, con el fin de señalar el papel asignado a los aportes de la población afrodescendiente en los programas educativos nacionales de los seis países de Centroamérica. Finalmente, se proponen algunas conclusiones.

## 2. Aspectos Generales de los CNB en Centroamérica

La visión de la relación entre el pasado y la cultura y los grupos étnicos que se maneja en los CNB se relaciona predominante con el periodo conocido como La Colonia (también Periodo Colonial Español, Conquista española o Época Colonial).

Los otros contextos coloniales europeos se mencionan, aunque de manera un tanto superficial. Como se puede ver, las excepciones son Panamá y Costa Rica (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1  
CURRÍCULUM NACIONAL BÁSICO EN CENTROAMÉRICA  
(CONCEPTOS REGISTRADOS SEGÚN PAÍS EN LA PAGINACIÓN DE LOS CNB  
DE CIENCIAS SOCIALES, CÍVICA Y ESPAÑOL)

	Colonia	Indígenas	Grupos Étnicos o Culturales	Étnia	Negro/ Negra	Mestizaje	Raza	África	Esclavos/ Esclavitud
El Salvador	8	2	2	2	1	0	2	1	0
Guatemala	3	4	6	2	0	3	0	0	0
Honduras	4	3	7	3	0	0	1	1	0
Nicaragua	9	17	5	0	1	5	0	0	0
Panamá	7	6	4	2	3	1	0	2	0
Costa Rica	10	6	2	1	3	2	0	1	2
<b>Totales</b>	41	38	26	10	8	11	3	5	2

**Nota:** Las cifras por columnas y totales registran la cantidad de páginas en que aparece cada concepto o palabra en el desglose de los CNB de cada país consultado. No se incluye los CNB de Ciencias Sociales correspondientes a todos los niveles de educación media para Panamá, ni los de Cívica para el octavo, noveno y onceavo grado de Panamá. Tampoco se incluyen los de Nicaragua para el primer y segundo grado. No obstante, la carencia de estos últimos CNB no cambiaría significativamente las cifras de este cuadro.

La historia colonial española en las Américas se conceptualiza como remota, con frágiles nexos con los siglos XIX, XX, y con la actualidad. Los complicados nexos entre el colonialismo inglés y francés en el Caribe y sus nexos con Centroamérica, aun en los siglos XIX y XX, y su relación con la Diáspora Africana no aparecen en los textos escolares ni en los CNB. La necesidad que planteó en el 2007 la Coordinadora de Organizaciones Negras Panameñas de revisar e incluir en los programas y textos de historia africana y de los afrodescendientes en América Latina y el Caribe y Panamá en todos los ciclos de la enseñanza formal merece generalizarse para el resto de Centroamérica. Hoy en día, como se observa en el Cuadro 1, existe una especie de paradigma dentro del cual se puede ubicar la Diáspora Africana en Centroamérica y sus distintos componentes históricos.

Por otro lado, dentro de la conceptualización del pasado colonial español, cuando se abordan los grupos culturales, se enfatiza a los indígenas como *antepasados*, como *los primeros pobladores*, y en particular a las culturas indígenas organizadas en Estados

o proto-Estados (Soto Quirós y Díaz, 2006). Sobre todo, se enfatiza a los grupos indígenas que habitaron centros urbanos estructurados con arquitectura monumental, en particular los Mayas de Honduras, así como las culturas indígenas mesoamericanas en general (Euraque, 2010). Esto es problemático porque la arqueología contemporánea y la historiografía actualizada registran que la inmensa mayoría de los pueblos autóctonos que habitaban Centroamérica al momento de la llegada de los españoles poseían una enorme variedad de organizaciones sociopolíticas y logros arquitectónico-materiales.

Todo lo anterior sugiere una tercera observación general: la mezcla etnoracial que comenzó con la conquista de los indígenas y el colonialismo español, más conocido como mestizaje, aparece en los CNB centroamericanos como un binomio indígena-español, el cual excluye la presencia afrodescendiente y sus variadas subjetividades, con la excepción del caso panameño y el nicaragüense. En parte, esto es producto de la forma en que el colonialismo español, y el colonialismo en las Américas en general -incluyendo las escasas referencias a sus variantes francesas, inglesas, holandesas o portuguesas-, excluye a la esclavitud como un subsistema del colonialismo atlántico. Como consecuencia, la condición de los esclavos y esclavas como actores sociohistóricos en el pasado centroamericano se margina casi por completo.

La ausencia de los negros y negras como actores en el pasado colonial y postcolonial se refleja en su ausencia en el inventario de los significados de las efemérides en cada país. Con la excepción de Honduras y Panamá, y en menor grado Costa Rica, la herencia afrodescendiente carece de presencia en las celebraciones o reconocimientos nacionales que se registran en los calendarios cívico-escolares oficiales reconocidos por los Estados nacionales. Lo mismo ocurre cuando se rastrea el inventario de efemérides oficiales en busca de la presencia indígena, con excepción de Honduras donde el cacique Lempira es vanagloriado. Este hecho apunta a que, actualmente, con la excepción de Guatemala, la subjetividad histórica de las poblaciones indígenas o *grupos étnicos*, como suelen también identificarse en los CNB centroamericanos, está asociada con un pasado remoto, colonial y avasallado, con un mestizaje homogéneo, especialmente profundo en el caso de Nicaragua según su CNB.

La información proveniente del CNB nicaragüense exalta y reconoce la resistencia indígena anticolonial y hasta postcolonial, pero la subjetividad indígena luego desaparece en prácticas pedagógicas que sobrevaloran un mestizaje triunfante, y que en general le atribuye historicidad a las regiones autónomas misquitas de la Zona Atlántica o caribeña solamente.

Ahora bien, retomando la ausencia afrodescendiente, es posible que este problema general que sufren los CNB centroamericanos esté asociado a otro vacío enorme en estos documentos, y que tiene que ver con el hecho de que en la práctica pedagógica que toma lugar en las aulas escolares se menciona con escasas excepciones el continente africano o los países de origen de los afrodescendientes de la región. Cuando se hace referencia a África es en un sentido geográfico y territorial, carente de toda subjetividad histórica y colectiva. De hecho, no solo no aparece la palabra *afrodescendiente*, sino que también muy pocas veces aparecen las palabras *negro* o *negra*. Asimismo, casi

nunca aparecen las palabras *mulato* o *mulata*, con la excepción de los CNB costarricenses. Del mismo modo, con la excepción del caso costarricense, tampoco aparece la complicada nomenclatura alrededor de la noción de *castas*, clasificación etnohumana ampliamente difundida en la historia colonial y con legados importantes para comprender la afrodescendencia postcolonial.<sup>3</sup>

Como observación general, estos vacíos en los CNB centroamericanos se derivan a su vez de la evolución de las ciencias sociales luego de la Segunda Guerra Mundial, y en especial de fines de la segunda mitad del siglo XX. En Centroamérica, a diferencia de los Estados Unidos, la complicada historicidad de las palabras *raza* y *etnicidad*, y su incidencia en el mestizaje colonial y postcolonial, carecieron de investigación y de despliegue en los programas de educación escolar.<sup>4</sup> En parte, esta problemática se deriva de la poca difusión y conocimiento de conceptos claves a esta temática en la historiografía centroamericana desde el siglo XIX, desde la palabra *raza* hasta las nociones de *etnicidad* y *cultura*.

Aunque no es la intención de este trabajo abordar estos conceptos, la historia intelectual en torno a la etimología histórica de *raza*, *casta*, *etnia* y *cultura* es una tarea pendiente en Centroamérica, puesto que, según el historiador alemán Lucian Holscher (1996: 71), no hay que olvidar que “la relación semántica entre las palabras y cosas queda fijada en cualquier acto de habla, pero cambia en el tiempo. Descubrir cuál es la relación específica entre lenguaje y la realidad histórica es algo abierto a la investigación histórica.”

Primeramente, la palabra *raza* se vincula etimológicamente con el italiano antiguo *razza*, la cual comprendía a comienzos del siglo XVI un *pedigrí* o *tipo* de animal seleccionado para su reproducción por su supuesta calidad. En las lenguas europeas con origen en el latín, y especialmente en el castellano o español, esta palabra comenzó a existir paralelamente desde el siglo XVI, pero con menor grado de importancia social y clasificatoria, con la palabra *casta* y su plural *castas*.

*Casta*, a su vez, merece mención dado su ausencia en los CNB centroamericanos y su uso en la época colonial. Esta palabra entra al español del francés *castus* (*puro*), especialmente en el sentido del producto de una reproducción orgánica, pero obviamente previo a las ciencias zoológicas, biológicas y, por supuesto, genéticas. Algo *casto*, entonces, especialmente previo a La Colonia, hacía referencia a una supuesta pureza reproductiva, de ahí los vínculos entre *casta*, *castizo* y *linaje*.

Otro concepto fundamental para la historiografía postcolonial es la etnicidad o *grupos étnicos*, como se menciona en los CNB centroamericanos. Como es bien sabido, la palabra deriva de *etnia*, proveniente del latín *aethnicus* y, previo a ello, del griego antiguo que hacía referencia a *gente* o *pueblo*, es decir *etno*. Inicialmente, *etno* o *etnia* carecían de las inflexiones de reproducción de calidad orgánica explícita en las palabras *razza* o *casta*. De hecho, en el griego la connotación de *calidad* hacía referencia más a la distinción entre *civicus* (*ciudadano*) y *bárbaro*, o a un extranjero sin la cultura griega, pero siempre asociada a *etnos*, es decir a la *gente* o el *pueblo*.

Estas últimas apreciaciones introdujeron otra palabra que merece consideración: *cultura*. En sus usos más remotos, como señaló hace muchos años Raymond

Williams, *cultura* se deriva del verbo *cultivar*, pero en el sentido del proceso de cuidar la organicidad de hortalizas y fincas. De ahí que la persona culta era aquella versada en la siembra, es decir aquella que cuidaba con esmero las técnicas agrícolas. Paulatinamente, el accionar mental en relación con la siembra de hortalizas asumió una autonomía como proceso en sí, lo que produjo que diversas concentraciones humanas -aldeas, pueblos, ciudades- pudieran caracterizarse como *cultas* o *incultas*. Este proceso también se dio a la inversa, puesto que aquellas aldeas o pueblos carentes de esos conocimientos eran considerados *incultos*. En el caso centroamericano, se consideraba que los indígenas coloniales carecían de cultura. En su lugar, y hasta bien entrado el siglo XX, se les atribuía una categoría de *folklor*. Los negros y negras de la región, sin embargo, ni ese reconocimiento recibieron, sino hasta bien entrado el siglo XX.

Ahora bien, retomando nuevamente las palabras de Holscher, durante los últimos años en Centroamérica se ha generado cierta historiografía que ofrece una documentación encaminada a retomar el pasado afrodescendiente en el sentido que sugiere este autor. Sin embargo, actualmente esos avances historiográficos no se trasladan a los textos y manuales escolares centroamericanos, según se refleja en el inventario de libros y en el análisis realizado para este estudio. En otras palabras, el avance historiográfico, sobretodo en cuanto a sus aportes más académicos, carece de influencia en los CNB en Centroamérica, especialmente en lo que a la herencia afrodescendiente se refiere, con la excepción de Panamá y Costa Rica. Sin embargo, aun cuando la presencia del tema los textos es muy limitada, parece importante recordar el siguiente planteamiento de Fernando Sosa para el caso de Uruguay:

*(...) el diagnóstico de textos escolares no alcanza para ver el problema planteado en toda su complejidad. En el acto educativo intervienen muchos factores y el libro de texto es sólo uno de ellos. Cómo hacen uso de los libros los docentes influye en el mensaje que se acaba emitiendo. A eso hay que agregar un elemento más importante todavía y es que cada alumno recibe el mensaje de acuerdo a quién es, su historia, sus conocimientos previos, etc. Dejando clara esta imprescindible salvedad, se reconoce que los textos constituyen uno de los recursos a través de los que se presenta el conocimiento legítimo en las escuelas: contienen visiones del mundo al que hacen referencia y suponen una selección de aquellos aspectos y perspectivas que la sociedad considera fundamentales para ser enseñados y aprendidos (...). Es decir, aquellos elementos culturales que se reconocen y seleccionan como las señas de identidad de un grupo social y que se pretende que pasen a formar parte de la identidad colectiva y personal de sus miembros (Sosa, 2009: 1-2).*

### 3. Análisis de los CNB para cada país

A continuación se presenta un análisis del papel asignado a los diferentes grupos culturales en los CNB de cada país centroamericano. Asimismo, se ofrece una comparación de los contenidos desde una perspectiva intercultural para señalar el papel de los aportes de la población afrodescendiente de cada país.

### 3.1. El Salvador

Para el caso de El Salvador se analizaron los CNB correspondientes a primaria y secundaria del primer al onceavo grado de Estudios Sociales y Educación Cívica. Entre el primer y sexto grado no se registra presencia de grupos culturales, ni mucho menos de aquellos con historia afrodescendiente. Como en otros CNB centroamericanos, los primeros años se concentran en el entorno familiar y comunitario. Sin embargo, ya entre el séptimo y onceavo grado, en varias unidades de los CNB salvadoreños se introducen temáticas que registran los conceptos de *diversidad cultural*, *razas* y *etnias*. Ya para el noveno grado se registra el factor étnico como fuente de exclusión y conflicto, pero, desafortunadamente, este es relegado a un marco mundial, sin nexos con la historia de El Salvador o al papel de esta provincia dentro de la Capitanía General.

En el octavo grado se registra la tarea de realizar un análisis y distinción de los términos *etnia* y *raza* para referirse correctamente a los grupos minoritarios de Centroamérica y América, así como una identificación y ubicación en mapas de El Salvador y Centroamérica de las principales etnias de Guatemala, Honduras y Nicaragua. Sin embargo, como la esclavitud africana en Centroamérica o la presencia de negros o negras en El Salvador no se registran en su pasado, la descripción carece de posibles nexos con ese pasado, a pesar de que la historiografía actualizada sugiere lo contrario, especialmente las investigaciones de Paul Lokken (2004, 2008) para la Época Colonial.

En el noveno grado se indica, por ejemplo, que los estudiantes realicen una descripción y comparación del trato que reciben las distintas etnias en el mundo, las leyes y decretos a su favor, así como el análisis de su integración: raza negra en África y raza negra en América. Se trata de una investigación de los conflictos surgidos por razones étnicas, de sus consecuencias sociales y de la base legal para proteger a las minorías. De nuevo, como la esclavitud africana en Centroamérica o la presencia de negros y negras en El Salvador no se registra en su pasado, la descripción carece de posibles nexos con el pasado local.

En El Salvador, los textos escolares utilizados no ofrecen documentación o análisis a través de los cuales se puedan poner en práctica las sugerencias postuladas para el CNB con respecto a los afrodescendientes del octavo hasta el onceavo grado. De hecho, la lista de efemérides para el calendario cívico escolar es quizás el más tradicional en el marco centroamericano. Esta lista carece de días nacionales consignados a la herencia étnica nacional. Ni siquiera Atlacatl, presunto líder indígena que por mucho tiempo se supuso murió luchando contra a los españoles a comienzos del siglo XVI, se menciona o mistifica.

De este modo, los debates generados en otros países centroamericanos a partir de 1992 alrededor de los 500 años del Descubrimiento y el papel de Cristóbal Colon en la historia del colonialismo en las Américas, no parecen haber incidido en la pedagogía sobre la etnicidad en El Salvador. Quizás el contexto de la transición a los Acuerdos de Paz ante la resolución de la Guerra Civil en El Salvador no lo permitió. Como sea, el hecho es que hoy el 12 de octubre se reconoce como el “Día de la Hispanidad”, al igual que en Panamá y Guatemala, aunque en estos últimos países con contextos

históricos y legados para la memoria muy diferentes que en el caso salvadoreño. Según Gould (2004), la gran masacre de miles de indígenas en el occidente de El Salvador en 1932 generó lo que él caracteriza como una vergüenza en torno a la etnicidad indígena; por lo tanto, desde la década de 1940 el Estado salvadoreño se encargó de cultivar una “cicatriz en la memoria” salvadoreña sobre la identidad étnica, especialmente la indígena. Parece ser que el sistema educativo oficial aún no sana esa cicatriz.

### 3.2. Guatemala

Contrario al caso de El Salvador, desde la década de 1990, Guatemala y Honduras gozan de un movimiento indígena importante; un movimiento complejo que dialoga con el pasado Maya en particular y su relación con el presente. En el caso de Guatemala, se analizaron los CNB desde el primer grado de la primaria hasta los últimos niveles de la secundaria. En el primer grado se registra la necesidad de cultivar competencias en el tema de “Formación ciudadana” cuando se les pide a los estudiantes identificar con orgullo y respecto a su familia, grupo social, étnico y cultural. De hecho, se les recomienda también identificar de los rasgos característicos de las etnias y culturas de otras comunidades. En el tercer grado, se reafirma esta convicción curricular cuando se registra una competencia en la asignatura correspondiente al “Medio social y natural”, relacionada con la convivencia solidaria, respetuosa y tolerante en espacios donde comparten la diversidad de género, etnias y clases sociales, y se pregona el respeto de los derechos de todo grupo cultural o étnico. Estos contenidos, a su vez, se ven reforzados cuando se sugiere como tarea la identificación de los pueblos que viven actualmente en Guatemala y Centroamérica: mayas, garífunas, xinca y ladinos.

De esta manera, los grupos étnicos protagónicos en los CNB guatemaltecos difieren un tanto de los del caso salvadoreño, especialmente en lo que se refiere a la presencia garífuna, pero en particular mediante la yuxtaposición implícita entre indígenas mayas y ladinos. En efecto, a diferencia de El Salvador, el calendario de efemérides en Guatemala sí registra tributos a Tecun Uman, al Popol Vuh, a los pueblos indígenas y Rabinal Achi. Sin embargo, a pesar de esa interesante diferenciación clasificatoria y de su incidencia en la lista de efemérides oficiales, los CNB guatemaltecos reproducen los problemas ya expuestos para El Salvador: el mestizaje se dio en la época colonial mediante la conquista del monumentalismo indígena. Por supuesto, como lo documentan muchos investigadores como Marta Elena Casaús (1993) y Charles Hale (2004), entre otros, el mestizaje del siglo XX es mucho más complicado. En este sentido, Paul Lokken (2006), Lowell Gudmundson (2001) y Beatriz Palomo (2001) han hecho aportes sumamente importantes sobre la población negra colonial en este país.

Con todo, las tareas encomendadas para los estudiantes en el caso guatemalteco son más detalladas cuando se comparan con las del CNB de El Salvador. Entre otras, para el caso guatemalteco se registran las siguientes tareas:

- Descripción de características, evolución y formas de vida de las diferentes sociedades: cazadoras, recolectoras, agrícolas y artesanales de América.

- Descripción del origen y evolución de las sociedades agrícolas que poblaron Guatemala y América.
- Identificación de los pueblos primitivos de Mesoamérica y otras regiones de América: Mayas, Aztecas, Incas, otros.
- Identificación de los pueblos originarios que viven actualmente en Guatemala y otros países de América.
- Identificación de testimonios históricos de los pueblos primitivos de América: monumentos, construcciones arquitectónicas, lugares sagrados, otros.
- Explicación de las características del proceso de conquista y colonización de la región americana: intereses y actitudes de los conquistadores y colonizadores frente a los pueblos de la región americana: españoles, portugueses, franceses e ingleses.
- Explicación de la situación de los pueblos autóctonos frente al sometimiento: encomienda, repartimiento, la mita, expropiación de tierras, e imposición de doctrina religiosa.
- Identificación de pueblos de indios, villas y otros durante la época colonial.
- Caracterización del mestizaje durante La Colonia: cómo se lleva a cabo, resultados del mestizaje, etc.

Cabe decir que, aunque la exposición sobre el colonialismo español no incluye un reconocimiento de la esclavitud, ni de la importación de negros y negras, ni del continente africano en un sentido cultural, paradójicamente sí se reconoce a los garífunas como uno de los cuatro pueblos de Guatemala. Sin embargo, este reconocimiento simplemente se propone como una nomenclatura étnica, superficial, y no como una instancia de los nexos entre los garífunas guatemaltecos, la herencia afrodescendiente en las Américas y el papel del Caribe y África en el continente. Lo único rescatable en cuanto a estos temas en el CNB guatemalteco para la primaria es la necesidad, específicamente en el quinto grado, de una interpretación de los movimientos indígenas y personas de color frente al dominio español, portugués, inglés y francés. En la secundaria, lo único rescatable es la dramatización de elementos de la tradición oral garífuna.

La falta de nexos entre la historia de los garífunas y la Diáspora Africana en el Caribe es lamentable, puesto que existe cierta historiografía sobre el tema que fundamenta otro pasado guatemalteco en ese sentido. De esta manera, se desprecian los posibles nexos pedagógicos con el hecho de que el calendario de efemérides en Guatemala registra el 25 de noviembre como el “Día de la Mujer Afrodescendiente” y que, desde 1996, se decretó al 26 de noviembre como el “Día del Garífuna”. No fue sino hasta hace muy poco que se investigó la presencia afrodescendiente en Guatemala, como fue el caso de Douglas Trefzger (2001) hace una década. De ahí que aún no se haya investigado la pequeña presencia de afroantillanos que llegaron a trabajar con la *United Fruit Company* (UFCo) en Guatemala durante la segunda década del siglo XX.<sup>5</sup>

Debido a lo anterior es que, cuando en el quinto grado se promueve como tarea la valoración de las recomendaciones de los Acuerdos de Paz a favor de superar el racismo, el machismo y el etnocentrismo, el racismo en contra de los negros y negras

no tiene nexos con el colonialismo español y su negritud, ni con la escasa presencia afroantillana, aunque sí se reconoce el racismo contra los indígenas. Igualmente, cuando en el sexto grado se recomienda una investigación en relación con la población mundial (diversidad étnica, cultural y lingüística del mundo), se excluye a la afrodescendencia de esa valorización. De esta manera, la dramatización de una parte de la tradición oral garífuna propuesta en la secundaria carece de su contexto histórico nacional y regional, así como de una referencia a la Diáspora Africana y al tema de la esclavitud.

### 3.3. Honduras

Por lo general, la afrodescendencia en Honduras está asociada con los Garífunas que llegaron a este país en 1797, y que luego se desplazaron por el occidente hasta Guatemala y Belice, y después por el oriente hasta Nicaragua. Durante la última década, los intelectuales y líderes garífunas han gozado de importante incidencia en el sistema político hondureño, incluyendo el calendario cívico oficial. Desde 1996, el 12 de abril, fecha de la llegada de por lo menos 2.000 Garífunas al puerto de Trujillo, fue oficializado como un día de celebración nacional. De hecho, desde el 2002, todo el mes de abril es reconocido como el “Mes de la Herencia Africana” en Honduras. Durante el periodo del Gobierno del Presidente Manuel Zelaya Rosales (2006-2010), un garífuna, Salvador Suazo, ocupó el cargo de Viceministro de Cultura por primera vez en la historia de Honduras.

Al igual que para el resto de países centroamericanos, durante las últimas dos décadas se ha generado cierta historiografía dentro y fuera de Honduras (Chambers 2010; Anderson, 2009; González, 2007; Davidson, 2009, Euraque 2004; Pastor Fasquelle, 1994) que registra las complejidades de los temas étnicos, incluyendo los importantísimos aportes de Rina Cáceres (2000), los cuales intentan rescatar y visibilizar la presencia de la esclavitud africana en la construcción de la Fortaleza de San Fernando de Omoa en la costa caribeña de Honduras a mediados del siglo XVIII. En este sentido, Honduras se diferencia profundamente de El Salvador y Guatemala<sup>6</sup>, donde la historiografía sobre la afrodescendencia es menos desarrollada. En el caso hondureño, incluso existen importantes estudios sobre la manera en que los negros y negras se presentan en la literatura nacional y extranjera. Al respecto, considérense los innovadores trabajos de mestizos como Jorge Amaya Banegas (2007a, 2007b) e intelectuales garífunas como Santos Centeno García (2008, 2004, y 1997) y Salvador Suazo (1997), entre otros.

Sin embargo, cuando se revisan los CNB de Honduras se repiten ciertos patrones registrados en los CNB salvadoreños y guatemaltecos. Primero, a pesar del protagonismo intelectual garífuna, los CNB hondureños no registran los siguientes conceptos: *esclavitud*, *negros* o *negras*, ello a pesar de que grandes poblaciones de ascendencia africana existieron durante La Colonia (Lara, 2012). El estudio de África se refiere a la división política y a su geografía. La palabra *garífuna* solo aparece una vez en los CNB hondureños. La única posible asociación con la herencia africana en estos es una referencia en una tarea del segundo grado en el marco de una unidad “Organización social y las actividades humanas”. En esta, se les propone a los estudiantes

caracterizar los grupos étnicos (indígenas y no indígenas) en el departamento donde habitan los estudiantes. Desde esta perspectiva, entonces, el sistema colonial hondureño careció de negros y negras y de esclavitud africana, un error de interpretación fundamental, puesto que la historiografía actualizada registra lo contrario. Los textos utilizados en los diferentes niveles escolares carecen de documentación y presentación de la historiografía académica.

Por lo tanto, tanto en Honduras como en los casos de El Salvador y Guatemala, el papel asignado a los “grupos culturales” en los CNB siempre está asociado a los indígenas, puesto que es a estos a quienes se les atribuye el carácter de *etnicidad*. Cabe señalar que no existe referencia a la noción de “ladino”, como en el caso de Guatemala. De hecho, tanto en Honduras como en El Salvador, no se registra la palabra *mestizo* o *mestiza*, sin duda porque esta supone que los mestizos y mestizas son los protagonistas culturales a priori, sin necesidad de explicarse o diferenciarse étnicamente de los indígenas. Por lo tanto, cuando en los CNB se registran tareas que caracterizan a Guatemala como compuesta por “sociedades plurilingües” y “pluriculturales” o “multiculturales” se excluye a los negros y negras, por lo menos a nivel conceptual.

En el segundo grado, el CNB hondureño propone que los estudiantes se dediquen a las siguientes tareas, las cuales ilustran claramente a quiénes se les adjudica el protagonismo cultural étnico:

- Representar y ubicar geográficamente la población indígena existente en su departamento.
- Buscar información acerca de la situación actual de las etnias indígenas existentes en su departamento.
- Mostrar sensibilidad e interés por la situación actual de las etnias indígenas de su departamento.

En resumen, al igual que en el caso de Salvador y Guatemala, las tareas promovidas en torno a investigar, documentar y conocer a los pueblos indígenas en Honduras se reenfatiza en los niveles avanzados de primaria (quinto y sexto grado), y se profundiza en los grados séptimo y octavo. Estos últimos distinguen de los primeros en tanto que a partir del quinto grado se promueven tareas relacionadas con los grupos indígenas de toda Centroamérica y América en general, y no solo de Honduras. Sin embargo, se enfatizan los grupos indígenas que produjeron arquitectura monumental, en particular los Mayas, esto en gran medida debido al peso económico del turismo internacional en el Parque Arqueológico Copan Ruinas.

En el caso de Honduras, esta situación es bastante paradójica, puesto que la mayoría de los indígenas que habitaban el país al momento de la conquista no eran los Mayas, a diferencia de Guatemala. El grupo indígena más grande en Honduras al llegar los españoles eran los Lencas. De hecho, a pesar de la catástrofe demográfica que sufrieron en los siglos XVI y XVII, en los siglos posteriores los Lencas fueron el grupo indígena más grande en el territorio hondureño. De ahí que en el imaginario nacional de Honduras sea un indígena Lenca el que es recordado en el calendario cívico oficial:

Lempira. La moneda de Honduras lleva su nombre, y desde 1935 se decretó una celebración nacional para conmemorar el hecho de que Lempira fue el último gran cacique que resistió la conquista española. Sin embargo, aún se carece de una efeméride que celebre a Joseph Satuye, el líder garífuna que resistió en colonialismo inglés y que la iconografía de los intelectuales garífunas celebra hoy en día como héroe de su resistencia.

### 3.4. Nicaragua

En Nicaragua, la resistencia indígena contra los españoles es la que se valoriza en los CNB de ese país, en gran parte bajo la influencia de la reivindicación revolucionaria promovida por los sandinistas en sus diferentes periodos de gobierno a partir de 1979. Desde el 2007, el 9 de agosto se decreto como “Día Nacional de los Pueblos Indígenas”. Para el siguiente análisis, se contó con todos los CNB de Nicaragua entre el tercer y noveno grado en Ciencias Sociales.

A diferencia de Honduras o Guatemala, en el imaginario oficial de Nicaragua no se reivindica a personajes indígenas históricos, por ejemplo un Lempira de la etnia Lenca en Honduras, o un Tecun Uman de la etnia Maya Kiche en Guatemala. Según el CNB de Nicaragua, en el tercer grado, bajo el contenido titulado “Celebraciones históricas y culturales de mi departamento y país”, se reconoce el 12 de octubre como el “Día de la Resistencia”.

En ese contexto, el CNB nicaragüense sugiere las siguientes tareas para los estudiantes de tercer grado:

- Dialogar con su docente acerca de la resistencia indígena contra toda forma de dominación colonial y extranjera.
- Participar en distintas actividades en conmemoración de la resistencia indígena.
- Investigar y conversar con su docente sobre el significado y la importancia de la celebración de la semana de la Autonomía de la Costa Caribe.
- Participar con respeto e identificación en las actividades culturales y cívicas en homenaje a la Autonomía de la Costa Caribe.

Esta lista se introduce un aspecto del caso nicaragüense que lo distingue entre todos los CNB centroamericanos: la asociación entre el protagonismo indígena, colonial y posterior, con una región particular del territorio e imaginario nacional: la zona autónoma caribeña. La documentación base registra el hecho de que a partir de 2007 se celebra en Nicaragua, comenzando con el 30 octubre, la “Semana de la autonomía de las regiones de la Costa Caribe” de Nicaragua. De hecho, a partir del cuarto grado, en el marco del contenido titulado “La presencia europea en Nicaragua”, se perfila una historicidad particular: “Los ingleses y los misquitos en la Región del Caribe”. En función de esta visión del pasado, el CNB nicaragüense propone las siguientes tareas:

- Indagar y comentar con sus compañeras/os sobre las características económicas y culturales de la población del Caribe nicaragüense.
- Mediante una exposición dialogada, inferir y compartir las causas de las diferencias entre los grupos étnicos del Caribe y los demás habitantes de Nicaragua.
- Reconocer y comentar los intereses de Inglaterra en la región y las formas de penetración que utilizó para apoderarse de la misma.
- Expresar el papel que jugaron los misquitos en el proyecto expansionista de Inglaterra.
- En equipo, discutir y valorar la acción de Rafaela Herrera ante la invasión inglesa por el Río San Juan.
- Socializar en plenaria los efectos de la penetración inglesa en la región del Caribe o Atlántica.
- las semejanzas y las diferencias entre la colonización inglesa y la colonización española en Nicaragua.

En los CNB particulares sobre Literatura y Cívica solo existe una referencia a los grupos culturales étnicos: los misquitos. De esta manera, un complejo proceso de mestizaje en esas regiones que incluye negros africanos es supeditado por un regionalismo que menosprecia una oportunidad pedagógica para visibilizar una particular afrodescendencia en esa región centroamericana. De esta manera, en el sexto grado se sugiere conmemorar el “Día de la Resistencia Indígena”, en participar de la resistencia indígena negra y popular, destacando su influencia en la conformación de la identidad cultural de los pueblos latinoamericanos. Esta es la única referencia a la negritud que se encuentra en los CNB de Nicaragua, excluyendo la referencia ya mencionada en los CNB asociados a Literatura y Cívica. De hecho, la historiografía nicaragüense carece comparativamente de los avances registrados sobre la historia de los afrodescendientes en Honduras, Panamá, y Costa Rica, en particular. Los textos escolares tampoco registran documentación que ayude a los docentes en ese sentido.

De este modo, los CNB nicaragüenses registran una profunda verdad que ilustra muy bien el escritor nicaragüense Sergio Ramírez en su libro titulado *el Tambor Olvidado* (2007: 10), en el que aborda la afrodescendencia en Nicaragua:

*(...) la mutilación de nuestra historia para quitar de por medio el componente africano resulta asombrosa. Quienes buscaban definir una identidad nacional pusieron en foco a la raza oprimida y postergada, necesitada de redención, un pensamiento que se vino desarrollando a lo largo de la primera mitad del siglo veinte en América Latina, y que entró en la cauda de la literatura. Esa raza es la raza mestiza indo hispana, mas indígena que hispana.*

Sin embargo, continua Ramírez en el *Tambor Olvidado*, ese mestizaje homogenizante significa que “lo negro sigue siendo intolerable, en su sentido tácito. De eso no se habla. Un silencio sepulcral cae alrededor de su presencia en nuestra historia, y en los elementos culturales que componen nuestra vida diaria, al punto todo aquello que

proviene de la herencia africana, es disfrazado como indígena” (Ramírez, 2007: 11). Los CNB nicaragüenses representan fiel evidencia de las afirmaciones de Ramírez, quien para su libro revisó una interesante bibliografía que incluye escritos sobre literatura, teatro, música y cocina.

### 3.5. Panamá

Contrario al caso nicaragüense, y a los otros países de la región centroamericana, la presencia afrodescendiente en los CNB de Panamá registra una amplia gama de problemáticas en cuanto a los contenidos y tareas correspondientes, incluso en los niveles de media en las Ciencias Sociales y, en particular, en el programa de Historia de Panamá perteneciente al onceavo grado.

Los CNB panameños correspondientes a primaria en el cuarto grado parten, como en los otros países de Centroamérica, con la época colonial y los “primeros grupos” que habitaban el istmo: los indígenas. También se puntualizan las tareas particulares correspondientes para ese mismo grado. Ejemplos de estas son las siguientes:

- Identificar los primeros pobladores que habitaban en el istmo describiendo sus características generales.
- Leer textos relacionados con las primeras tribus que llegaron al istmo destacando su origen y procedencia.
- En un croquis de América, señalar los lugares de procedencia de los primeros grupos indígenas que llegaron al istmo.
- Describir mediante una sinopsis la procedencia y los aspectos culturales de los primeros grupos que llegaron a nuestro istmo.
- Confeccionar un álbum con ilustraciones alusivas a los primeros grupos que llegaron al istmo resaltando sus rasgos físicos, aspectos culturales y actividades.

Sin embargo, para el quinto grado, el CNB panameño, bajo un contenido titulado “Convivencia armónica con el medio natural y social,” incluye los siguientes grupos:

- La población panameña: su estructura y distribución
- Los grupos humanos que componen la población panameña
- Pueblos indígenas, Dule o Kuna, Emberá-Ngobe Wounan, Bugle, Teribe o Naso, Bribri
- Grupos hispanoindígenas: mestizos
- Grupo hispanoafriano: mulato, afroindígena (zambos)
- Grupo afrocolonial
- Grupo afroantillano
- Minorías étnicas
- Último censo de población en Panamá.
- Población total

Luego se vinculan tareas particulares:

- Identificar la distribución geográfica de los grupos humanos existentes en el país en un mapa de Panamá.
- Confeccionar un álbum con recortes sobre los grupos étnicos que integran la población señalando las características de cada grupo humano.
- Delimitar en un mapa de Panamá las cinco comarcas indígenas existentes en el país.
- Identificar en un mapa de Panamá el área que ocupa cada pueblo indígena.
- Elaborar un cuadro comparativo del crecimiento poblacional del país en los dos últimos censos diferenciando las áreas de mayor y menor concentración de la población.
- Discutir las causas y consecuencias de la distribución desigual de la población en Panamá.
- Confeccionar una gráfica con los resultados de los últimos cinco censos para comparar el crecimiento de la población panameña.
- Investigar los principales aportes de los diferentes grupos étnicos al desarrollo económico y social del país.

Posteriormente, bajo el contenido “Acontecer histórico de los pueblos” del quinto grado, se registra la necesidad de abordar los aportes culturales de los negros afrocoloniales y afroantillanos, y para ello se sugiere la tarea de conseguir información acerca de la procedencia y el aporte cultural del grupo negro de nuestro país. En el sexto grado, ese interés continúa ya proyectado a nivel centroamericano bajo el contenido de “Convivencia armónica con el medio natural y social”, en el que se registra la necesidad de abordar la población de Norte América, Centroamérica y Sudamérica, cuyos “Grupos humanos” se desglosan de la siguiente manera: aborígenes, mestizos, negros, anglosajones, europeos, asiáticos, minorías étnicas entre otros. Posteriormente se registra la necesidad de abordar los bailes, música, comidas, y otros de los negros.

La historiografía sobre Panamá, como en el caso de Honduras, y como se verá también para el caso de Costa Rica, registra una particularidad en torno a la herencia afrodescendiente que no se puede obviar: el flujo migratorio antillano entre la década de 1880 y la segunda década del siglo XX. Como lo destaca el Cuadro 2, Panamá fue el gran destino de migraciones con origen en el Caribe inglés, especialmente desde Jamaica y Barbados, y a su vez de colonias de Gran Bretaña.<sup>7</sup> En los años de 1930, en toda Honduras residían, incluyendo las Islas de la Bahía, unos 2.000 negros ingleses, a pesar de que un mínimo porcentaje laboraba en la infraestructura portuaria en Tela, La Ceiba y Trujillo. Por ejemplo, en 1931, la UFCo, con 4.300 obreros en los Departamentos de Atlántida y Colón en el Caribe hondureño, registraba un 90% de obreros centroamericanos y solo 10% de “extranjeros” (420 obreros), en su mayoría antillanos.

Cuadro 2  
MIGRACIONES Y PRESENCIA AFROANTILLANA EN CENTROAMÉRICA, 1850-1940

Décadas	Panamá	Costa Rica	Honduras
1850	5000	–	–
1870	–	–	200-300
1880	50 000	2000	1000
1910	150 000	43 000	4500
1920	40-50 000	33 000	4000
1940	90-100 000	15 000	4000

Fuente: Euraque (2002).

Tal situación persistió hasta mediados de esa misma década. Incluso, a partir de 1933, la UFCo se abstuvo de importar negros ingleses debido a que no se podía desde el punto de vista legal porque las leyes de inmigración hondureñas en 1929 y 1934 prohibían la inmigración negra a Honduras y establecían registros de extranjeros con criterio nacionales, culturales y fenotípicos. En Honduras, el impacto de los negros ingleses es prácticamente desconocido en la academia, con la excepción de la obra de Douglas Chambers (2010). Este y otros pocos autores reconocen que ya para la década de 1950 la diáspora afroantillana en Honduras se fragmentó, al punto de que casi desaparecieron del imaginario nacional.

En Panamá sucedió lo contrario, pues el proceso histórico migratorio planteo desafíos interpretativos en torno al colonialismo en Panamá, Honduras y Costa Rica. Lo que llama la atención en el caso de los CNB panameños no es solamente la evidente seriedad con que se aborda la afrodescendencia en los contenidos, sino ese respeto que no excluye a otros grupos culturales como los indígenas y los europeos (para estos últimos se plasman incluso distinciones entre anglosajones, hispanos, etc.) Por lo tanto, en el caso de Panamá, la relación entre la conquista, la colonización y el mestizaje registra una complejidad tanto dentro del país como cuando se relaciona a Panamá con el resto de la región y el continente.

Sin bien no se menciona a la esclavitud ni a los esclavos/vas en los CNB panameños de primaria, vacío detectado en casi todos los CNB de los países de la región, con la excepción de Costa Rica, Panamá es paradójicamente el único país en Centroamérica donde se reconoce oficialmente el 2 de diciembre como el “Día internacional de la abolición de la esclavitud”. Igualmente, cabe destacar que, según el Decreto Ley del 30 de mayo del 2000, se declaró el 30 de mayo de cada año como el “Día cívico y de conmemoración de la etnia negra”. Por otra parte, el 12 de octubre en el CNB panameño se plasma como el “Día de la Hispanidad”, muy diferente a Nicaragua, donde se asocia la llegada de Cristóbal Colon con un día para conmemorar la resistencia indígena de ese país.

Por último, como en casi todos los países centroamericanos, en el caso panameño existe un desfase casi total entre la complejidad etnoracial plasmada en los CNB panameños y los textos disponibles para uso en los diferentes niveles escolares, ello a pesar de que la historiografía registra muy interesantes avances con respecto a la herencia afrodescendiente en Panamá, especialmente alrededor de la mano de obra trasladada al istmo durante la construcción del Canal Interoceánico (1903-1914) y aquellos miles que migraron para trabajar en las plantaciones bananeras de la UFCo. Estos procesos se perfilan en las importantes obras de Michael Conniff (1985) y Philip Bourgois (1989), entre otros, y también se desglosan en la producción intelectual de los/las afropanameños, según listados de la Coordinadora de Organizaciones Negras Panameñas.

### 3.6. Costa Rica

A diferencia del caso panameño, la migración afroantillana a Costa Rica entre la década de 1880 y la década de 1930, agregando casi 50.000 nuevos aportes a la herencia afrodescendiente colonial documentada por Lowell Gudmundson (2010) y Rina Cáceres (2000), no produjo el mismo impacto en los CNB costarricenses. De hecho, la diferenciación afroantillana dentro de la herencia afrodescendiente general no se registra en los CNB de Costa Rica. En los CNB de este país predominan los patrones generales para el resto de Centroamérica, con ciertos matices de formato y presentación. La conceptualización de la relación entre la conquista y el mestizaje generado durante el periodo colonial español no se enriquece con el legado afrocolonial antillano que se introdujo entre fines del siglo XIX y la década de 1930, recientemente analizado a profundidad por Jason Colby (2011). Al igual que en Nicaragua y El Salvador, y contrario a Honduras y Guatemala, la lista de efemérides oficiales de Costa Rica no registra héroes indígenas ni negros. En Costa Rica, el 19 de abril se reconoce como el “Día del aborigen costarricense”, promulgado en 1971, y desde 1980 el 31 de agosto se registro como el “Día del negro”.

En este contexto, hay que retomar lo que planteó el escritor costarricense de ascendencia afroantillana Quince Duncan, en el marco de una importante campaña educativa sobre los derechos humanos de las personas afrodescendientes que lanzó en el 2008 el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) con sede en Costa Rica. Según Duncan (2008: 18), en 1939, Clodomiro Picado, el más destacado científico costarricense del siglo XX, publicó una carta en el *Diario de Costa Rica* en la cual sostenía: “¡NUESTRA SANGRE SE ENNEGRECE!, y de seguir así, del crisol no saldrá un grano de oro sino un pedazo de carbón. Puede que aún sea tiempo de rescatar nuestro patrimonio sanguíneo europeo que es lo que posiblemente nos ha salvado hasta ahora de caer en sistemas de africana catadura, ya sea en lo político o, ya en aficiones que remedan el arte o la distinción, en tristes formas ridículas.” (Énfasis del original)

Quince Duncan, coordinador general de esta “campaña educativa” del IIDH, ha dedicado gran parte de su vida intelectual a contrarrestar la educación que se ofrece mediante los CNB de Costa Rica sobre la herencia afrodescendiente. Lamentablemente, aún tiene mucho trabajo que hacer. Esto es un tanto paradójico dado que la

academia costarricense, en sus instancias en las ciencias sociales y también mediante sus universidades y postgrados en historia, ha generado impresionantes avances en la historiografía relacionada con la problemática afrodescendiente, por lo menos en los últimos años (Ver Quince Duncan, 2008; Lowell Gudmundson, 2010; Rina Cáceres, 2000; Ronald Harpelle, 2001; Carmen Murillo, 1999; Avi Chomsky, 1996; Steven Palmer, 1996; y Lara Putnam, 2002).

En parte, lo anterior se explica por la siempre difícil integración o no del conocimiento académico con la visión de los Estados y sus consecuentes políticas de gobierno, especialmente sensibles quizás en los sistemas de educación y valores identitarios. De hecho, los textos de la campaña educativa coordinada y promovida por el IIDH registran este reto. Para la campaña mencionada, existen tres textos: uno sobre el derecho al conocimiento de la historia de los/las afrodescendientes, uno sobre la herencia cultural africana y sus rupturas en las Américas en la marco de la esclavitud y el colonialismo, y otro sobre la historia de los afrodescendientes en el marco de la historia de África en sí. No obstante, y esto es lo innovador, esta campaña utiliza una Guía Introductoria cuya finalidad es la siguiente:

*(...) contribuir a desarrollar procesos educativos mediante los cuales, al asumirse los derechos humanos como propios e inherentes a la condición humana, aporten al fortalecimiento de identidades y pertenencias y, por lo tanto, generen o fortalezcan acciones dirigidas a conseguir su plena realización frente al Estado y los sistemas de protección nacionales e internacionales. Estructurada en dos partes, la primera contiene actividades de sensibilización y motivación, que ofrecen sugerencias para la realización de actividades cortas que hacen referencia a importantes elementos vinculados con su problemática e historia, identidad y pertenencia culturales; en la segunda parte, Introducción a los derechos humanos, se plasman algunos elementos básicos para comprender qué son los derechos humanos y cómo se protegen. (Duncan, 2008: 8)*

Esta campaña data del 2008 y la Guía Introductoria fue publicada como primera entrega de la serie de cuatro textos; sin embargo, esta no parece haber tenido incidencia en los CNB de Costa Rica. Para este caso particular, se revisaron los CNB de Estudios Sociales y Educación Cívica correspondiente a los ciclos I-III para los años escolares que comprenden del primero al noveno año. También se revisó el CNB para los años decimo y undécimo, que enfoca más la vida actual de Costa Rica en la era de la globalización. Por último, se revisaron los CNB para el currículo de Español de los ciclos I-III. Cabe mencionar que son los CNB de Costa Rica los más ricos en detalle y conceptualización curricular.

En general, los CNB costarricenses siguen los patrones centroamericanos en tanto le adjudican a los indígenas el papel cultural principal del colonialismo español, aunque hay que señalar que se enfatiza la vida de los indígenas como mano de obra en las encomiendas, los repartimientos y, posteriormente, en su condición como peones. Igualmente, en Costa Rica se menciona la *esclavitud indígena*, el único CNB centroamericano que registra esa palabra. No obstante, los CNB costarricenses no se distinguen significativamente del resto de Centroamérica en cuanto a la frecuencia

con que aparecen los conceptos de *etnia*, *mestizaje*, *negro*, *negra* y hasta *raza*, *esclavitud*, *África* y *africano*. A diferencia de todos los CNB de la región, los de Costa Rica son los únicos donde se reconoce su mestizaje claramente como producto de indígenas, españoles y negros. Sin embargo, como ya se señaló, la gran presencia afroantillana no se integra a estos avances, y en ese sentido se pierde una gran oportunidad pedagógica.

Lo más distintivo de todos los CNB de Costa Rica es la manera particular en que se redefine el papel del 12 de Octubre como efeméride y como fiesta nacional, y las tareas pedagógicas sugeridas en los diferentes ciclos escolares costarricenses.<sup>8</sup> La conceptualización para el primer, segundo y tercer año del Primer Ciclo de Estudios Sociales y Educación Cívica señala lo siguiente:

*(...) con el inicio de la expansión europea, producto de los descubrimientos portugueses y españoles, el panorama del orbe cambia de manera radical. Las grandes culturas, ora voluntariamente, ora por la fuerza, entran en contacto. Se inicia un largo intercambio, mediado por las potencias europeas, el cual llevará a una progresiva integración del mundo. América es quizás el mejor ejemplo de esa gran hibridación cultural que tuvo lugar después de 1500.*<sup>9</sup>

*(...) al elemento original, el indio americano, se agregó rápidamente el español, y posteriormente el negro. Después de la independencia, diferentes flujos migratorios, procedentes de los cinco continentes, han tenido como destino el continente americano. El frijol y el maíz son americanos; asiático es el arroz, africano el café. Todos los productos no americanos fueron traídos por europeos a América. Así de híbrida es la cultura nacional, de Costa Rica y de cientos de países del mundo.*<sup>10</sup>

*El 12 de octubre debe constituirse en la ocasión especial para hacer una revaloración del idioma español, pues este es el producto más trascendente de la Conquista. Debe enfatizarse el hecho de que la lengua es lo que mejor expresa el alma de un pueblo sin olvidar que una cosa es el español hablado en España y otro el español costarricense. Sin embargo, lo anterior no puede obviar el derecho legítimo de los grupos indígenas y de los negros de expresarse en sus propias lenguas y por ende, la obligación del sistema educativo de exaltar el carácter pluricultural de nuestro país.*<sup>11</sup>

Esta manera de replantearse el 12 de octubre continúa en el II y III ciclo. Por ejemplo, en el II Ciclo de Ciencias Sociales y Educación Cívica, para el cuarto, quinto y sexto año, se registra lo siguiente:

*(...) la celebración debe poner en evidencia las múltiples manifestaciones del proceso de mestizaje a que dio origen la Conquista de América." Por último, "en relación con lo anterior se concibe como el mejor instrumento destacar el carácter trihíbrido de los costarricenses (mezcla de indio, español y africano) a partir de aquello que es parte de nuestra vida cotidiana, esto es, las tradiciones culinarias.*<sup>12</sup>

Asimismo, con respecto a esta fecha, se declara lo siguiente:

- La conmemoración del “Día de las Culturas” no debe ocultar el hecho de que el llamado “encuentro de culturas” significó para los indios y los negros un verdadero holocausto, aunque los latinoamericanos en general, y los costarricenses en particular, seamos hijos de 1492 por el mestizaje al cual hicimos referencia anteriormente.
- Se considera de gran importancia el que esta efeméride logre poner en evidencia el que la marginación en que viven los indígenas en la actualidad es producto de las características esenciales del sistema de dominación colonial y de su prolongación en el periodo republicano hasta el presente.

#### 4. Conclusiones

Hace diez años, el Dr. costarricense Ronald Soto Quirós publicó un llamativo ensayo titulado “‘Desaparecidos de la Nación’: Los Indígenas en la Construcción de la Identidad Nacional Costarricense, 1851-1942” (1998). El tema principal de ese ensayo abordó el tratamiento indígena en los textos escolares desde mediados del XIX y durante los primeros cuarenta años el siglo XX. El argumento principal que expuso Soto Quirós fue “que la intelectualidad costarricense utilizó a los aborígenes como ‘otros’ que por contraste servían para afirmar la calidad de una concepción de ‘raza homogénea y blanca’ o sea, del ‘nosotros’ o comunidad nacional costarricenses, elemento primario de carácter referencia en la identidad nacional.” (pág. 31)

Durante esas décadas, “los programas de geografía e historia de la enseñanza oficial en primaria y secundaria no hacían más que contribuir en el afianzamiento de la idea de raza cuando enfatizaban en la división, clasificación de los hombres según los caracteres físicos, su origen, lengua, religión, ocupaciones y civilización y en la distribución general de las razas.” (Soto Quiros, 1998: 38) En Costa Rica, los programas de educación desaparecían a los indígenas como sujetos históricos. De cierta manera, lo mismo sucedía en los otros países centroamericanos; sin embargo, en aquellos países con una demografía indígena importante como Guatemala, El Salvador y Honduras, el proceso sufrió matices muy particulares hasta bien entrado el siglo XIX sobre los cuales este espacio solo permite alusiones.

Hoy en día, los programas de educación proyectados en los CNB de Centroamérica para el 2010 no desaparecen a los indígenas en su papel importante en la historia colonial y en el mestizaje de la época, especialmente cuando se reconoce su mano de obra. De hecho, a los indígenas, o a las “etnias indígenas” de Centroamérica, se les atribuye un importante papel protagónico, siempre dentro del marco del mestizaje indohispano con los matices nacionales desglosados a lo largo de este ensayo. Sin embargo, en general, los afrodescendientes siguen desaparecidos de los programas de educación a nivel primario y secundario en Centroamérica, de nuevo con ciertos matices particulares en los casos de Panamá y Costa Rica, y en menor grado en Honduras, debido a la influencia demográfica y política de los Garífunas. Por último, en todos los CNB centroamericanos se registra un desfase casi total entre los avances registrados en la historiografía sobre África y sobre la Diáspora Africana en Centroamérica, las

Américas, y su incidencia en los textos y manuales que se supone deben ilustrar e evidenciar la evolución del conocimiento académico en este tema.

Para concluir, seguidamente se formulan una serie sugerencias y propuestas estratégicas para que los Estados centroamericanos, mediante los Ministerios de Educación, incidan directamente para concientizar y mejorar los programas curriculares, así como el diálogo entre la nueva historiografía y los ministerios y talleres para y con los docentes correspondientes. A continuación se proponen algunas líneas estratégicas para dar seguimiento a las necesidades detectadas en cada país:

- Crear campañas contra la discriminación racial coordinados entre la UNESCO y los Ministerios de Educación y Cultura de los países centroamericanos, quizás con especial atención primero en Panamá, Honduras y Costa Rica, por sus particularidades históricas en cuanto a la Diáspora Africana. Previo a la campaña, la sugerencia es que se investigue y se actualice la historia demográfica de los afrodescendientes en Centroamérica en los siglos XIX y XX.
- Diseñar políticas de inclusión étnica en los contenidos y textos de los CNB por país a nivel centroamericano. Se sugiere una evaluación de criterios para la elaboración de textos escolares que respondan a las sugerencias de convenciones sobre las reestructuraciones a los planes de estudios acordados entre los Ministerios de Educación y de Cultura y otras instituciones de Centroamérica, las Américas y, por qué no, del continente de África.
- Realizar de un ciclo de capacitaciones, locales, regionales y nacionales, tomando como modelos las experiencias de la UNESCO mediante los talleres “Del Olvido a la Memoria” y mediante la “Campaña educativa sobre derechos humanos de las personas afrodescendientes del IDHH” inaugurada en el 2008.
- Establecer de una línea de publicaciones en temas de pedagogía, educación y Diáspora Africana. Solo para citar un ejemplo relacionado con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana de la Secretaria de Integración Centroamericana, de los 61 textos en la Biblioteca Digital del CEEC (<http://www.sica.int/cecc/>) ninguno aborda el tema de etnicidad y educación, o de la Diáspora Africana, sus legados y su educación en la actualidad. Si se comparan los contenidos y la bibliografía incluida en los CNB de cada país, no existe un balance en cuanto a las temáticas de estudio, más bien hay un vacío casi total sobre el tema de los afrodescendientes en Centroamérica.
- Reorientar la celebración y conmemoración de las efemérides sobre los afrodescendientes, especialmente en El Salvador y Guatemala. Esto debe realizarse desde enfoques legales, sociales y culturales que en conjunto conlleve a una visión nacional y regional del legado de los afrodescendientes y el aporte a las identidades nacionales.
- Iniciar una propuesta de creación de museos afrodescendientes o casas de la diversidad cultural en Centroamérica. Antes, sin embargo, se debe de levantar un diagnóstico sobre la población afrodescendientes representados o no en los museos de Centroamérica.<sup>13</sup>

## Notas

- 1 La base documental de este trabajo se originó de una consultoría realizada por los autores a la UNESCO a finales del 2009. El ensayo surge de ponencias sobre el tema presentadas por los autores, individual o conjuntamente, en los siguientes foros internacionales: Euraque en *“Teaching African History and African Diaspora History Workshop”*, Harriet Tubman Institute, York University, Canadá, 5 y 7 de noviembre del 2010; Martínez en el VIII Congreso Centroamericano de Antropología, Tegucigalpa, Honduras, 21 y 25 de febrero, 2011; Euraque y Martínez en el Seminario *“Our Legacy: Indigenous-African Relations Across the Americas”*, del 29 de abril al 1 de mayo, 2011, auspiciado por el *Centre for Feminist Research* de la Universidad de York, Canadá; y Euraque Martínez en el Coloquio *“Enseñar las tratas, las esclavitudes, sus aboliciones y sus herencias. Cuestiones sensibles, investigaciones actuales”*, 18, 19, y 20 de mayo 2011, París, copatrocinados por el *Ministère de l’Enseignement supérieur* de la *Recherche* y la *Alliance française* de París. Agradecemos el apoyo de los siguientes colegas cuyas gestiones facilitaron las presentaciones en Canadá y Francia: Bonita Lawrence, Enakshi Dua, Paul Lovejoy, Rina Cáceres, y Elisabeth Cunin.
- 2 El mejor resumen bibliográfico y proyección historiográfica de la presencia africana y los afrodescendientes en Centroamérica hoy en día en castellano es Duncan y Cáceres (2008-2012). Ver también Cunin (2010), Gudmundson Gudmundson y Wolfe (2012) y Wolfe (2010).
- 3 Pocas veces se ha reconocido el papel de los mulatos o pardos en las rebeliones preindependentistas en Centroamérica a partir de 1811. Ver Fernández (2001).
- 4 El mestizaje como proyecto de los Estados-naciones centroamericanos es abordado por Gould (2004).
- 5 Hoy existe un nuevo e importante libro en inglés, ver Opie (2009).
- 6 Además de Lowell Gudmundson, los trabajos más innovadores sobre la presencia afrodescendiente en Guatemala y El Salvador en la época colonial española es Lokken (2001, 2003).
- 7 Los siguiente son aportes importantes para rastrear la historiografía sobre las migraciones afroantillanas en Centroamérica: Putman (2002); Chambers (2010); Amaya (2007a, 2007b); Harpelle (2001); Gordon, (1998); McLean Petras (1988); Bourgois (1989); Chomsky (1996), Murillo Chaverri (1999), y Conniff (1985).
- 8 Ver [http://www.mep.go.cr/CalendarioEscolar/calendario\\_agosto.aspx](http://www.mep.go.cr/CalendarioEscolar/calendario_agosto.aspx)
- 9 Currículo Nacional Básico de Costa Rica, *Estudios Sociales y Cívica, Ciclo II, corregido, 2007*, págs. 86-91.
- 10 *Ibíd.*
- 11 *Ibíd.*
- 12 *Ibíd.*
- 13 *Ibíd.*

## Bibliografía

- Amaya, Jorge Alberto. "Los Negros Ingleses o Creoles de Honduras: Etnohistoria, racismo y discursos nacionalistas excluyentes en Honduras." *Revista Yaxkin* 23.1 (2007a): 13-33.
- Amaya, Jorge Alberto. *Las imágenes de los negros garífunas en la literatura hondureña y extranjera*. Tegucigalpa: SCAD, 2007b.
- Anderson, Mark. *Black and Indigenous: Garifuna Activism and Consumer Culture in Honduras*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.
- Bourgeois, Philippe. *Ethnicity at Work: Divided Labor on a Central American Banana Plantation*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.
- Cáceres Gómez, Rina. *Negros, mulatos, esclavos y libertos en la Costa Rica del siglo XVII*. México: IPGH, 2000.
- Casaús Arzu, Marta Elena. *Linaje y Racismo en Guatemala*. San José: FLACSO, 1993.
- Centeno García, Santos. *Genes y Músculos Negros en los Renglones Histórico- Antropológicos de Honduras*. Tegucigalpa: UNAH, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Adhesión Étnica*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Historia del Movimiento Negro Hondureño*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras, 1997.
- Chambers, Glenn. *Race, Nation, and West Indian Immigration to Honduras, 1890-1940*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 2010.
- Chomsky, Avi. *West Indian Workers and the United Fruit Company in Costa Rica, 1870-1940*. Baton Rouge: Louisiana University Press, 1996.
- Colby, Jason. *The Business of Empire: United Fruit, Race and U.S. Expansion in Central America*. Ithaca: Cornell University Press, 2011.
- Conniff, Michael L. *Black Labor on a White Canal: Panama, 1904-1981*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1985.
- Cunin, Elizabeth, ed. *Mestizaje, diferencia y nación. Lo negro en America Central y el Caribe*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. Institut de Recherche pour le Développement, 2010.
- Davidson, William, V. *Etnología y etnohistoria de Honduras. Ensayos*. Tegucigalpa: IHAH, 2009.
- Duncan, Quince. "Prefacio". *Campaña educativa sobre derechos humanos de las personas afro descendientes, Elementos básicos de derechos humanos: guía introductoria*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2008.
- Duncan, Quince y Rina Cáceres, eds. *Del Olvido a la Memoria*. 5 volúmenes. San José, Costa Rica: UNESCO, EDUCA, 2008-2012.
- Euraque, Darío A. "The Historiography of the West Indian Diaspora in Central America viewed from Honduras." Ponencia, Universidad de West Indies, Mona Campus, Kingston, Jamaica, February 21, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Conversaciones Históricas con el Mestizaje en Honduras y su Identidad Nacional*. San Pedro Sula: Centro Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. *El Golpe de Estado del 28 de junio de 2009, el Patrimonio Cultural y la Identidad Nacional de Honduras*. San Pedro Sula: Centro Editorial, 2010.
- Euraque, Darío A., Jeffrey L. Gould, y Charles Hale, eds. *Memorias del Mestizaje: Política y Cultura en Centroamérica, 1920-1990s*. Guatemala: CIRMA 2004.

- Fernandez M., José. "Población Afroamericana Libre en la Centroamérica Colonial". *Rutas de la Esclavitud en África y América Latina*. Ed. Rina Cáceres. San José, Costa Rica: EDUCA, 2001. 339-340.
- Gómez Menjivar, Jennifer. "Liminal Citizenry: Black Experience in Central American Intellectual Imagination". Tesis doctoral, Universidad del Estado de Ohio, 2011.
- González, Nancie L. *Peregrinos del Caribe, etnogénesis y etnohistoria de los garífunas*. Tegucigalpa: Editorial Guaymurás, 2007.
- Gordon, Edmund. *Disparate Diasporas: Identity and Politics in an African Nicaraguan Community*. Austin: Austin University Press, 1998.
- Gould, Jeff. "Proyectos del Estado-Nación y la supresión de la pluralidad cultural: perspectivas históricas." *Memorias del Mestizaje: Política y Cultura en Centroamérica, 1920-1990s*. Eds. Darío A. Euraque, Jeffrey L. Gould y Charles Hale. Guatemala: CIRMA, 2004. 53-74.
- Gudmundson, Lowell y Justin Wolfe, eds. *La Negritud en Centroamérica. Entre Raza y Raíces*. San Jose, Costa Rica.: Editorial Universitaria Estatal a la Distancia, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Blacks and Blackness in Central America*. Durham, North Carolina: Duke University Press, 2010.
- Gudmundson, Lowell. "Los Afro-Guatemaltecos a Fines de la Colonia: Las Haciendas Dominicas de Amatitlan y de San Gerónimo." *Rutas de la esclavitud en África y América Latina*. Ed. Rina Cáceres. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 2001. 251-268.
- Hale, Charles. "Mistados, cholos, y la negación de la identidad en el altiplano guatemalteco." *Memorias del Mestizaje: Política y Cultura en Centroamérica, 1920-1990s*. Eds. Darío A. Euraque, Jeffrey L. Gould y Charles Hale. Guatemala: CIRMA, 2004. 133-165.
- Harpelle, Ronald L. *The West Indians of Costa Rica: Race, Class, and the Integration of an Ethnic Minority*. Montreal: McGill- Queen's University Press, 2001.
- Holscher, Lucian. "Fundamentos teóricos de la historia de los conceptos." *La Nueva Historia Cultural: Influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinidad*. Comp. Ignacio Olibarri y Francisco Javier. Madrid: Editorial Complutense, 1996. 69-82.
- Lara, José. "In Search of Identity: The Place of Space, (Proto) Race and Ideology in Colonial and Post-Colonial Honduras." Tesis doctoral, Universidad de Georgetown, 2012.
- Lokken, Paul. "Génesis de una comunidad afro-indígena: la Villa de San Diego de la Gomera en el siglo XVII." *Mesoamerica* 50 (2008): 37-65.
- \_\_\_\_\_. "Presencia africana en siete comunidades salvadoreñas, 1671-1711: Evidencia del Archivo Eclesiástico Guatemalteco." *Repositorio: Órgano de divulgación del Archivo General de la Nación [El Salvador] III: 2* (2006): 37-46.
- \_\_\_\_\_. "Transforming Mulatto Identity in Colonial Guatemala and El Salvador, 1670-1720." *Transforming Anthropology* 12:1-2 (2004): 9-20.
- \_\_\_\_\_. "Mulatos, Negros, y el Mestizaje en las Alcaldías de San Salvador y Sonsonate". *Mestizaje, Poder, y Sociedad: Ensayos de Historia Colonial de las Provincias de San Salvador y Sonsonate*. Eds. Ana Margarita Gómez y Sajid Alfredo Herrera. San Salvador: FLACSO, 2003. 16-36.
- \_\_\_\_\_. "El matrimonio como factor en la emancipación de los esclavos del área rural de Guatemala en el siglo XVII." Ed. Jorge Luján Muñoz. *Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala* 76 (2001): 81-113.

- McLean Petras, Elizabeth. *Jamaican Labor Migration: White Capital and Black Labor, 1850-1930*. Boulder: Westview Press, 1988.
- Murillo Chaverri, C. "Vaivén de arraigos y desarraigos: identidad afrocaribeña en Costa Rica, 1870-1940." *Revista de Historia* 39 (1999): 187-206.
- Opie, Frederick D. *Black Labor Migration in Caribbean Guatemala, 1882-1923*. Gainesville: University of Florida Press, 2009.
- Palomo de Lewis, B. "Perfil de la Población Africana en el Reino de Guatemala, 1723-1773". *Rutas de la Esclavitud en África y América Latina*. Ed. Rina Cáceres. San José, Costa Rica: EDUCA, 2001. 195-209.
- Palmer, Steven. "Racismo Intelectual en Costa Rica y Guatemala, 1870-1920." *Mesoamérica* 31 (1996): 99-121.
- Pastor Fasquelle, R. "De Moros en la Costa a Negros de Castilla: Representación y Realidad en las Crónicas del S. XVII Centroamericano." *Historia Mexicana* XLIV.2 (1994): 195-235.
- Putnam, Lara. *The Company They Kept: Migrants and the Politics of Gender in Caribbean Costa Rica, 1870-1960*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2002.
- Ramírez, Sergio. *Tambor Olvidado*. San José: Editorial Santillana, 2007.
- Sosa, Fernando. "Presencias y ausencias de los Afrodescendientes en los Libros de Textos Escolares." *Revista Educarnos*, febrero, 2009. Recuperado el 30 de noviembre de 2009 de [www.anep.edu.uy/...1/.../educ\\_01\\_apo\\_04.html](http://www.anep.edu.uy/...1/.../educ_01_apo_04.html)
- Soto Quirós, Ronald y David Díaz Arias. *Mestizaje, indígenas e identidad nacional en Centroamérica: De la Colonia a las Repúblicas Liberales*. San José, Costa Rica: FLACSO, 2006.
- Soto Quirós, Ronald. "Después de la nación: los indígenas en la construcción de la identidad nacional costarricense, 1851-1942." *Ciencias Sociales* 82 (1998): 31-53.
- Suazo, E. Salvador. *Los Deportados de San Vicente*. Tegucigalpa: Guaymuras, 1997.
- Trefzger, Douglas W. "Making West Indians Unwelcome: Race, Gender, and the National Question in Guatemala's Banana Belt, 1914-1920." Ponencia, Conferencia Anual, Asociación de Estudios latinoamericanos, 6 de septiembre, 2001.

