

# LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE ÁFRICA EN EL CURRÍCULO OFICIAL DE CIENCIAS SOCIALES COLOMBIANO

O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA NO  
CURRÍCULO OFICIAL DAS CIÊNCIAS  
SOCIAIS NA COLÔMBIA

THE TEACHING OF THE HISTORY OF  
AFRICA IN THE OFFICIAL CURRICULUM  
OF COLOMBIAN SOCIAL SCIENCES

DOI: 10.5935/2177-6644.20190002

**Nilson Javier Ibagón Martín \***

**Resumen:** A partir del análisis de contenido de normas curriculares, se identifican dificultades en la definición de la historia de África como tema escolar en Colombia. Se establece que, pese a la reivindicación legal de la importancia de la matriz africana en la comprensión de la identidad nacional, la historia de África sigue siendo silenciada, banalizada, y tergiversada en el currículo oficial.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia. Currículo oficial. África. Colombia.

**Resumo:** A partir da análise de conteúdo de padrões curriculares, são identificadas dificuldades na definição da história da África como tema escolar na Colômbia. Estabelece-se que, apesar da reivindicação legal da importância da matriz africana na compreensão da identidade nacional, a história da África continua a ser silenciada, banalizada e distorcida no currículo oficial.

**Palavras chave:** Ensino da História. Currículo oficial. África. Colômbia.

**Abstract:** From the content analysis of curricular standards, are identified difficulties in the definition of the history of Africa as a school subject in Colombia. It is establishes that, despite the legal claim for the importance of the African matrix in the understanding of national identity, the history of Africa continues to be silenced, banalized, and distorted in the official curriculum.

**Keywords:** Teaching of History. Official curriculum. Africa. Colombia.

\* Docente do Departamento de História da Universidad del Valle - Cali/Colombia. Doutorando em Educação – Universidade de Múrcia – Espanha. E-mail: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co

## Introducción

En la mayoría de sistemas educativos, la selección de los contenidos substantivos que se consideran deben orientar temáticamente el estudio y comprensión escolar de la agencia humana en el tiempo, se ha convertido en una de las preocupaciones curriculares centrales al momento de definir la estructura y alcance de los planes de estudio de enseñanza de la historia en los diferentes grados y niveles de formación. Aunque la excesiva atención que se le ha dado a este problema por parte de las autoridades educativas, según algunos investigadores, es considerada una de las causas que ha impedido configurar en la escuela una visión más integral y compleja de lo que implica el aprendizaje histórico –al no integrar o relegar a segundo plano la importancia del desarrollo del pensamiento histórico en este proceso formativo- (GÓMEZ; MIRALLES, 2017; GÓMEZ; ORTUÑO; MOLINA, 2014; KITSON; STEWARD; HUSBANDS, 2015; MINTE; IBAGÓN, 2017; VANSLEDRIGHT, 2014), entender las presencias, ausencias o presencias ausentes de determinados contenidos substantivos en el currículo oficial, establece líneas de acción investigativas fundamentales, tanto, en la identificación de fortalezas y debilidades de los enfoques disciplinares y pedagógicos que orientan la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela, como, en la construcción de propuestas teóricas y prácticas orientadas a recuperar el valor formativo de la historia entendida como saber escolar.

Así pues, aunque se debe tener en cuenta que el currículo oficial –historia a enseñar- no determina por sí mismo las prácticas docentes –historia enseñada- y los aprendizajes de los estudiantes –historia aprendida- (GVIRTZ; PALAMIDESI, 2006; POSNER, 1995; GIMENO-SACRISTÁN, 1991), éste es un referente importante para entender ciertas lógicas que definen buena parte de los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar asociado a la enseñanza-aprendizaje de la historia que termina desarrollándose en el aula de clase.

Esta relevancia se hace más evidente al entender el currículum prescripto u oficial, no sólo como un documento público que enmarca lo que todos deben aprender de una determinada disciplina –en este caso la Historia o las Ciencias Sociales-, sino a la vez, desde el reconocimiento de su función social. Esto es, el análisis del papel que juega en la transmisión y reproducción cultural, política, social e ideológica en una determinada sociedad. En el caso particular de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, este

reconocimiento es clave, en la medida que la “tradicción selectiva” (WILLIAMS, 2009) a partir de la cual en el currículo oficial se priorizan y enfatizan ciertos procesos, hechos, acontecimientos y agencias históricas, permite develar determinados proyectos políticos-identitarios de grupos de poder, que a través de la naturalización de las relaciones culturales, sociales, políticas, económicas e históricas que les son favorables, buscan a través de su enseñanza legitimar formas específicas de entender y estar en el mundo. Estos parámetros en contextos escolares, se presentan y sustentan por lo general a partir de la idea de universalidad, lo que conlleva al silenciamiento u ocultamiento de experiencias cimentadas en principios ontológicos y axiológicos que están por fuera de ese modelo de “verdad”.

En Latinoamérica la “tradicción selectiva” que orienta la estructuración de los planes de estudio de historia y ciencias sociales, ha estado determinada fuertemente por principios eurocéntricos (CAMEJO, 2014; FANTINO, 2013; RAMALLO, 2017; TURRA-DÍAZ, 2012;). De ahí que, se privilegie el estudio de Europa occidental y sus valores, por encima de otros contextos geográficos e históricos de igual o mayor importancia tales como, África, Asia y la misma América. Estos últimos referentes a pesar que se encuentran vinculados directamente con matrices culturales que hacen parte integral de la identidad de las sociedades latinoamericanas, en el mejor de los casos, han sido relegados a un tercer o cuarto plano de importancia curricular.

No obstante, durante las últimas décadas, en países como Colombia, las diferentes luchas que se han llevado a cabo alrededor del reconocimiento formal de la importancia de la multiculturalidad y la pluriculturalidad para pensar la identidad nacional, abrieron posibilidades interesantes de proyección de nuevas formas de planeación curricular sustentadas en la redefinición de las decisiones que se toman en torno a la inclusión o no de determinadas temáticas históricas a ser estudiadas por las nuevas generaciones. En el marco de estas posibilidades, a finales de la década del noventa del siglo XX, la historia de África y los afrodescendientes, temas que hasta ese momento habían tenido un poco o nulo desarrollo en los currículos de educación básica, media y universitaria en Colombia, se configuraban en contenidos cuya presencia debía fortalecerse en el currículo oficial. Demanda que se registra implícita y explícitamente en algunas normas legales generales –Ley 70 de 1993- y específicas –Decreto 1122 de 1998- en las que se reconoce la importancia invaluable de los aportes culturales, sociales, económicos y políticos que han tenido y tienen las comunidades negras del país.

A partir de este contexto de reivindicación, el presente escrito, por medio del análisis de contenido (KRIPPENDORF, 1990) de tres textos normativos curriculares que durante los últimos veinte años en la educación básica y media han orientado la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, busca establecer elementos de análisis que permitan entender los avances y dificultades que se presentan en el currículo oficial de este país, al momento de definir y otorgar un lugar a la historia de África en los contenidos que deben ser estudiados. Para ello, se proponen cuatro ejes de indagación: en primer lugar, se plantean algunos elementos contextuales de políticas educativas que deben ser tenidos en cuenta para el análisis específico que se propone; luego, se socializan los resultados del análisis de contenido que se realizó a las tres documentos curriculares; posteriormente, se condensan de forma breve los vacíos y dificultades identificados en el reconocimiento curricular de la historia de África en estas pautas, y; finalmente, se proponen algunos principios que se deberían tener en cuenta, a la hora de pensar e incluir en el currículo oficial posturas renovadas sobre el legado histórico de África y los africanos. A continuación se desarrollan los ejes en mención.

### **Presupuestos contextuales de análisis**

Para entender el lugar que ha ocupado la historia de África en el currículo oficial colombiano durante los últimas dos décadas, se deben tener en cuenta al menos, cuatro aclaraciones contextuales iniciales. En primer lugar, en Colombia desde la mitad de la década del ochenta del siglo XX, la Historia dejó de ser una asignatura independiente, siendo integrada a un área denominada Ciencias Sociales. Política ratificada con la Ley General de Educación 115 de 1994 y que aún sigue en vigencia. Este hecho de acuerdo al criterio de algunos autores, ha establecido un problema en la definición de los alcances formativos de los contenidos históricos que se abordan en la educación básica y media, en tanto que, según ellos, éstos perdieron centralidad e importancia siendo diluidos en problemas que no responden al saber disciplinar histórico (ACEVEDO; SAMACÁ, 2012; GUERRERO, 2011). No obstante, al realizar una lectura a profundidad de las pautas curriculares oficiales publicadas en el contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales, lo que se puede apreciar de inmediato es todo lo contrario; los contenidos de carácter histórico independientemente de los principios epistémicos que orientan dichas normativas, han seguido ocupando un lugar destacado en la asignación de tiempos y espacios curriculares (ARIAS, 2015; IBAGÓN,

2018). Por lo tanto, el lugar que ocupa la historia de África como tema de estudio durante los últimos veinte años, no puede ser analizado exclusivamente desde la dimensión nominal del área de estudios en la que se circunscribe su posible presencia<sup>1</sup>.

De forma complementaria a esta dimensión analítica, se debe tener presente que las últimas tres pautas curriculares publicadas en el marco temporal sujeto de estudio del presente artículo, pese a que se inscriben en la noción de enseñanza de las Ciencias Sociales, “apuntan a aspectos epistemológicos y metodológicos distintos pues obedecen a coyunturas y a escuelas teóricas disimiles” (ARIAS; HERRERA, 2018, p. 22). En este sentido, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) –en adelante LCCS-, los Estándares Básicos Curriculares (MEN, 2004) –en adelante EBCCS- y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2017) –en adelante DBA-, no guardan una relación directa entre sí. Esta situación es compleja en la medida que ninguna pauta curricular a partir de la publicación de los Lineamientos Curriculares en el año 2002 –que si lo hizo- ha derogado a su predecesora. Así pues, en la actualidad existen tres documentos curriculares de Ciencias Sociales vigentes que orientan desde diferentes perspectivas, la selección y organización de los contenidos substantivos a ser enseñados. Por consiguiente, analizar la postura de estos documentos curriculares en torno a la historia de África en los planes de estudio, permite, no sólo identificar cómo ha sido pensado este contenido substantivo en el currículo oficial de Ciencias Sociales en el pasado reciente, sino a su vez, cómo es pensado hoy en día.

En tercer lugar, es importante destacar la existencia de disposiciones legales educativas que de forma transversal, plantean en el periodo sujeto de análisis, la necesidad de impulsar en el currículo oficial y las prácticas docentes, transformaciones en torno a las formas de entender la importancia histórica de África y las comunidades negras autóctonas. En este sentido, la denominada Cátedra de Estudios Afrocolombianos –en adelante CEA-, norma curricular establecida a través del decreto 1122 de 1998 que daba cumplimiento a lo estipulado en el artículo 39 de la ley 70 de 1993<sup>2</sup>, es fundamental para entender el tipo de presencias o ausencias que definen el lugar que ocupa la historia de África en los tres documentos curriculares objetos de estudio. Los principios de obligatoriedad, transversalidad

<sup>1</sup> A partir de una lectura ligera en torno a estas transformaciones curriculares, se podría asumir que la pregunta por la enseñanza de la historia de África no tendría sentido, en tanto, la Historia no es una asignatura contemplada en el currículo oficial.

<sup>2</sup> Ley por medio de la cual el estado colombiano, además de reconocer derechos de carácter étnico, territorial y político a las comunidades negras, establece la necesidad imperante de difundir a través de la educación el legado histórico de lo Afro en la construcción de la cultura colombiana. Lo interesante es que este ejercicio se postula no desde los principios endógenos de la etnoeducación, sino que se plantea para todos los colombianos.

y descentración epistémica que caracterizan a la CEA (IBAGÓN, 2015), idealmente deberían haber tenido un impacto positivo en la ampliación y cualificación del estudio de la historia de África en el currículo oficial, ya que, además de poner en cuestión la hegemonía de los parámetros eurocéntricos en el proceso de selección de los contenidos a enseñar, fortalecen el mandato explícito de abordar la historia de África y los afrocolombianos en la formación de todos los estudiantes colombianos. Por lo tanto, en el periodo de tiempo que se publican los LCCS, los EBCCS y los DBA, existe en el plano educativo una plataforma de reivindicación educativa legal en torno a la inclusión de éstos temas en el currículo oficial.

Cabe anotar como cuarto y último elemento contextual, el hecho que en el Marco General de Ciencias Sociales (MEN, 1989) –en adelante MGCS-, documento curricular previo a la expedición de los LCCS, ciertos contenidos asociados a la historia de África aparecen registrados a modo de temas de estudio. En consecuencia existe un escenario curricular anterior que permite el desarrollo de un ejercicio comparativo orientado a la identificación y comprensión de los avances y limitantes que caracterizan el abordaje que se propone de la historia de África, en las pautas oficiales de enseñanza de las Ciencias Sociales publicadas luego de la reglamentación de la CEA.

### **Diferentes perspectivas, iguales resultados: La historia de África en el currículo oficial de Ciencias Sociales**

Si bien, por medio de una estructura curricular basada en tres categorías específicas – espacialidad, temporalidad y estructura sociocultural- el MGCS<sup>3</sup> logra superar las descripciones político militares que habían orientado el estudio de la Historia en el país, la propuesta general de análisis y comprensión de África que moviliza, se caracteriza por su restricción en términos cuantitativos –tiempos y espacios a lo largo del plan de estudios de la educación básica y media- y cualitativos –alcances explicativos-. En este documento el estudio explícito de África<sup>4</sup> se concentra exclusivamente en tres grados de la educación básica secundaria<sup>5</sup> –séptimo, octavo y noveno-, lo cual implica que se concebía oficialmente como

<sup>3</sup> Norma curricular a través del cual a finales de la década del ochenta del siglo XX se reglamenta oficialmente la política de integración de las Ciencias Sociales escolares en Colombia.

<sup>4</sup> Aunque en el grado sexto la civilización egipcia es un tema central de estudio, no existe ninguna mediación o mención directa en la fundamentación del tema, los objetivos, indicadores de evaluación, contenidos y sugerencias metodológicas que se proponen, que permita relacionar Egipto con África.

<sup>5</sup> La educación básica y media en Colombia se encuentra organizada de la siguiente manera: 5 grados de educación básica primaria; 4 grados de educación básica secundaria, y; 2 grados de educación media.

un tema de no estudio a lo largo de la mayoría de la formación académica de los estudiantes colombianos.

Sumados a esta limitante, los recortes que definen su presencia en los planes de estudio de los tres grados en mención, configuran una visión fragmentada en términos temporales, que además, es dependiente de la historia de Europa. Por ejemplo, en el grado séptimo se propone el estudio de los “Imperios Negros” (Ghana y Mali) a partir de la comprensión del medioevo; en grado octavo, la presencia de África se desarrolla en el contexto de análisis del colonialismo e imperialismo europeo, y; en grado noveno, el eje de reflexión que le da un lugar temático, se concentra en los cambios que suscitan los movimientos nacionalistas africanos -sin que se aborde los fundamentos de éstos- en los esquemas de dominación europea.

Asimismo, en el proceso de definición de algunos objetivos formativos asociados al estudio de la historia de África, se introducen perspectivas analíticas estereotipadas que directamente promueven lecturas que legitiman los roles, subalterno de los africanos y hegemónico de los europeos. A partir de este principio, por ejemplo, se postula el siguiente objetivo de formación para grado séptimo: “Valorar el rol cultural del continente Africano de ser abastecedor de materiales preciosos a convertirse en surtidor de mano de obra esclava para las nuevas naciones europeas” (MEN, 1989, p. 56).

Los vacíos en las formas específicas a través de las cuales en el MGCS, se introduce el estudio de África, facilitaron la reproducción de posicionamientos restringidos y tergiversados, que finalmente permearon discursos y prácticas escolares de la época. Un caso particular de esta situación se puede rastrear con claridad, en las explicaciones sobre la historia de este continente que proponen los textos escolares de Ciencias Sociales construidos a partir de las directrices del MGCS. En estos dispositivos pedagógicos –cuya impronta general se extiende durante toda la década del noventa del siglo XX- las complejidades que definen la pluralidad de experiencias históricas de África a través del tiempo y su relevancia en la historia de la humanidad, son ignoradas en la mayoría de ocasiones o, explicadas desde un modelo primitivo/tradicional/inferior, el cual es contrastado con el modelo civilizado/racional/superior que supuestamente caracteriza a Europa (IBAGÓN, 2016).

Estas limitantes comprensivas sobre África en general al ser replicadas para entender la historia de las comunidades negras y sus aportes a la identidad en Colombia, se constituyen en una de las bases de la crítica que se propone en la CEA alrededor de la enseñanza escolar de la historia en el país. De ahí que, la cátedra fuera enfática en la necesidad de impulsar en el

sistema escolar “nuevas lecturas sobre África, los Afroamericanos y los Afrocolombianos” (MEN, 2001, p.28), buscando con ello, rescatar para la discusión escolar diferentes tipos de agencias históricas que habían sido invisibilizadas, banalizadas o tergiversadas. A partir de esta reivindicación, la cual tiene sustento constitucional, se esperaba que las nuevas disposiciones curriculares que se expidieran en torno a las Ciencias Sociales en el país, apoyándose en los avances de la producción científica, introdujeran cambios significativos de forma y fondo en el estudio de estas temáticas.

Cuatro años después de la formalización de la CEA y a un año de la publicación de los lineamientos de ésta, en el 2002 fueron publicados los LCCS; documento curricular a través del cual se buscaba por parte del Ministerio de Educación Nacional actualizar las disposiciones formativas del área de Ciencias Sociales según lo contemplado en la Ley General de Educación 115 y las nuevas demandas sociales establecidas por el cambio constitucional de comienzos de la década del noventa. Desde este soporte contextual, los LCCS proponen una lectura pedagógica del área diferente a lo contemplado en el MGCS, en la medida que replantean la noción de integración curricular, la cual, hasta ese momento tenía una base disciplinar importante sustentada en la predominancia del estudio de contenidos de Historia y Geografía. Por medio de la idea de desarrollo de ejes generadores –agrupación temática de las sociedades pasadas y actuales que es abordada desde diversas ciencias sociales-, preguntas problematizadoras –instrumento de delimitación de los ejes generadores y herramientas que promueven la investigación- y ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias, los LCCS proponen una malla curricular de estudios sustentada en las ideas de flexibilidad y apertura curricular<sup>6</sup>.

Aunque, por un lado, los LCCS a través de estas ideas introducen cambios significativos estructurales en la forma de concebir la organización curricular y alcance formativo de la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares en el país, y por otro, reconocen discursivamente la importancia de la pluridiversidad y multietnicidad en el proceso de redefinición de los objetivos del área, en el campo específico del reconocimiento del legado de la historia de África, profundizan considerablemente los vacíos y ausencias alrededor del estudio escolar de esta temática. En los ocho (8) ejes generadores que estructuran la malla curricular propuesta para la educación primaria, secundaria y media, sólo cuatro (4) ámbitos

---

<sup>6</sup> Es necesario tener presente que el modelo de malla se propone como un ejemplo de la forma en al que se pueda aplicar la propuesta. En este sentido la malla es susceptible de ser modificada a partir de la autonomía de las instituciones educativas. Sin embargo, debido a la falta de claridad y la complejidad intrínseca de los cambios que se proponían, hicieron que buena parte de colegios, maestros y editoriales la adoptaran tal cual.



conceptuales sugeridos de un total de trecientos cincuenta y tres (353) presentan algún tipo de mención explícita sobre África y los africanos (Tabla 1). En términos porcentuales esto significa que sólo el 1,1% de los contenidos mencionadas en la malla curricular de los LCCS hace referencia a estos contenidos.

Tabla 1. Presencia de contenidos relacionados con la historia de África en los LCCS

EJE	1		2		3		4		5		6		7		8	
Grado	ÁCS	ÁsÁ	ÁCS	ÁsÁ	ÁCS	ÁsÁ	ÁCS	ÁsÁ	ÁCS	ÁsÁ	ÁCS	ÁsÁ	ÁCS	ÁsÁ	ÁCS	ÁsÁ
1	3	.	4	.	3	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.
2	3	.	4	.	4	.	4	.	5	.	3	.	4	.	4	.
3	3	.	4	.	4	.	4	.	5	.	4	1	4	.	4	.
4	4	.	4	.	4	.	4	.	5	.	4	.	4	.	4	.
5	4	.	4	.	4	.	4	.	5	.	4	.	4	.	4	.
6	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	1	4	.	4	.
7	4	.	4	.	4	1	4	.	5	.	4	.	4	.	4	.
8	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.
9	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.
10	4	.	4	.	4	.	4	1	4	.	4	.	5	.	4	.
11	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.	4	.
TOTAL	41	0	44	0	43	1	44	1	49	0	43	2	45	0	44	0
ÁCS: Número de Ámbitos Conceptuales Sugeridos ÁsÁ: Número de Ámbitos conceptuales sobre África																

Fuente: Elaborado con base en el documento de los LCCS (MEN,2002).

Así pues, aunque en comparación al documento curricular del MGCS, en la propuesta de los LCCS existirían más grados formativos que tendrían contacto con contenidos vinculados a África -cuatro en total incluyendo uno de primaria-, el número y enfoque de dichos ámbitos es supremamente restringido y menos detallado. Esta falencia se agudiza aún más, si se tiene en cuenta que, en los ejes generadores 6 y 7 denominados respectivamente “Las construcciones culturales de la humanidad” y “Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos”, cuya lógica permitiría una reivindicación profunda de la historia de África y los africanos, el número de ámbitos sugeridos es de dos (2) – uno en tercero de básica primaria y el otro en sexto grado de básica secundaria- de un total de ochenta y ocho (88). Los cuatro (4) ámbitos en mención son los siguientes:

- Grado Tercero de primaria (Eje 6): Condiciones y cambios de vida en grupos aborígenes, europeos y africanos (Vivienda, vestido, alimentos, cultivos, uso de armas de fuego...)
- Grado Sexto de básica secundaria (Eje 6): “Las escuelas de antes; y de ahora (Sumeria, Egipto, Grecia, Roma).

- Grado Séptimo de básica secundaria (Eje 3): “El aprovechamiento de la selva en los pueblos africanos”.
- Grado Décimo de educación media (Eje 4): “Los procesos de integración en Europa, en las Américas, en Asia y en África”. (MEN, 2002).

Al revisar detenidamente estos ámbitos, se puede establecer que éstos no permiten una lectura histórica clara del contenido substantivo a abordar, ya sea, por que la mención a África es general o, por que el grado de especificidad se diluye en problemas transversales que se convierten finalmente en el objeto de estudio. En consecuencia, la propuesta de organización curricular de los LCCS, en medio del proceso de defensa que realiza de la interdisciplinariedad como principio fundante de la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares en el país, al menos desde la lectura del ejemplo de malla curricular que propone, debilita significativamente la presencia de África como temática escolar en el currículo oficial. De ahí que, se pueda afirmar que contrariamente a lo esperado desde la CEA, en los LCCS se produce un retroceso a la hora de pensar la dimensión histórica de África. En este punto es necesario aclarar que el enfoque presentista de los LCCS y el consecuente debilitamiento general de las lecturas históricas de los fenómenos sociales, culturales, políticos y económicos, afecta a la vez, en menor o mayor medida, la presencia de otros contenidos substantivos relacionados con la historia mundial y nacional.

Con el fin de dar un mayor grado de especificidad a los contenidos que debían orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares –claridad que no se tiene en los LCCS- , el Ministerio de Educación Nacional en el año 2004 publicó los denominados EBCCS, documento cuyo objetivo central era concretar los criterios de evaluación acerca del saber y saber hacer que debían orientar el área. Aunque en principio, los EBCCS se proponen como un documento complementario a los LCCS, entre los dos existen distancias importantes al momento de definir el alcance de la selección, organización y distribución de los temas y contenidos en el plan de estudios que se sugiere para cada grado de educación básica y media. Estas distancias se manifiestan, en la medida que los EBCCS al momento de especificar lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, dan especial importancia a estándares cognitivos y procedimentales asociados a la historia, la geografía y lo ético-político, situación que genera una contradicción con la perspectiva ecléctica de los LCCS.

Por lo tanto, debido a que los EBCCS proponen que parte del ejercicio de aprendizaje de los estudiantes esté basado en el manejo de conceptos propios de las Ciencias Sociales, dando especial relevancia al estudio de las relaciones con la historia y la cultura, las

relaciones espaciales y ambientales, y las relaciones ético-políticas –estándares de formación guía-, los contenidos substantivos asociados a la historia nacional y mundial vuelven a adquirir mayores grados de presencia a través de indicadores de evaluación definidos por procesos históricos concretos. Sin embargo, pese a este cambio de perspectiva los indicadores relacionados con la historia de África que se contemplan en los EBCCS, al igual que los ámbitos propuestos en los LCCS, son mínimos y restringidos en términos de cantidad y calidad, agudizando algunas ausencias en comparación a esta última normativa curricular.

Por ejemplo, según los grados educativos<sup>7</sup>, al revisar la disposición que se asigna a los pocos indicadores sobre la historia de África que se contemplan en los EBCCS, ninguno de ellos hace parte de los cincuenta y dos (52) indicadores propuestos para los cinco grados que conforman la básica primaria –primero a quinto- (Tabla2). En este sentido, se configura un retroceso en comparación a, tal vez, el único avance alrededor del tratamiento de esta temática establecido en la propuesta de los LCCS: la definición de un ámbito conceptual de esta índole en un grado de primaria.

Tabla 2. Presencia de contenidos relacionados con la historia de África en los EBCCS

Grados	Manejo de conocimientos propios de las Ciencias Sociales					
	Relaciones con la historia y la Cultura		Relaciones espaciales y ambientales		Relaciones Ético-Políticas	
	Total indicadores	Indicadores Sobre África	Total indicadores	Indicadores Sobre África	Total indicadores	Indicadores Sobre África
Primero y tercero	8	.	14	.	7	.
Cuarto a Quinto	10	.	7	.	6	.
Sexto a Séptimo	9	1*	11	1*	8	.
Octavo a Noveno	8	.	7	.	6	1**
Décimo a Undécimo	11	.	9	.	10	.
<b>TOTALES</b>	<b>46</b>	<b>1*</b>	<b>48</b>	<b>1*</b>	<b>37</b>	<b>1**</b>
*Con relación a América y Europa						
**Dependiente de la historia de Europa						

Fuente: Elaborado con base en el documento de los LCCS (MEN,2004).

Asimismo, del total de indicadores propuestos por los EBCCS para toda la educación básica y media, sólo un 2,9% tienen algún tipo de relación explícita con la historia de África –tres (3) de ciento treinta y uno (131) (Tabla 2)-. Esta cifra aunque supone un aumento de 1,8

<sup>7</sup> En los EBCCS los grados educativos, no se registran individualmente, se agrupan por medio de parejas o ternas.

puntos porcentuales con relación a la propuesta de los LCCS, no logra ser significativa en tanto que, la presencia de África carece de una identidad propia en los tres indicadores en los que figura:

- Grados sexto a séptimo: “Identifico y comparo el legado de cada una de las culturas involucradas en el encuentro Europa-América-África” (MEN, 2004, p.34).
- Grados sexto a séptimo: “Explico el impacto de las culturas involucradas en el encuentro Europa-América-África sobre los sistemas de producción tradicionales (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación)” (MEN, 2004, p.35).
- Grados octavo a noveno: “Identifico y comparo algunos de los procesos políticos que tuvieron lugar en el mundo en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX (procesos coloniales en África y Asia; Revolución Rusa y revolución China; Primera y Segunda Guerra Mundial...)” (MEN, 2004, p. 37).

Por consiguiente, según el análisis que se puede realizar a partir de lo contemplado en los EBCCS, África es un referente periférico cuyo registro sólo es necesario en función de la comprensión escolar de algunos procesos históricos específicos desarrollados en América y Europa –colonialismo-. De esta forma, su historicidad se diluye en una perspectiva que niega implícitamente la relevancia de sus experiencias particulares.

Este problema sumado a la “presencia” limitada de África en la definición de las temáticas y aprendizajes que deben apropiarse los estudiantes en sus procesos formativos, siguen siendo una constante en los DBA, la última y más reciente orientación curricular expedida por el Ministerio de Educación en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares en Colombia, la cual salió a la luz en el año 2017<sup>8</sup>. En consecuencia, guardan una estrecha relación con los LCCS y los EBCCS; no en el sentido que se expresa en el documento frente a la coherencia que guardan entre sí de defensa del enfoque interdisciplinar, sino en el mantenimiento de una política curricular que niega soterradamente la importancia de estudiar África y su historia.

De los ochenta y ocho (88) enunciados que contemplan los DBA, esto es, aprendizajes estructurantes que expresan “la conjunción de (...) conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende” (MEN, 2017, p. 6), ninguno aborda a África como referente de fundamentación. Por ende, se puede afirmar que en las unidades

<sup>8</sup> Aunque el Ministerio de Educación hizo énfasis en que este documento estaba aún en construcción y era sujeto a discusión, desde el 2017 a la fecha no han salido nuevas versiones. De ahí que, muchos textos escolares e instituciones educativas los hayan asumido como la guía definitiva para pensar las formas de organización y alcance de las temáticas a ser estudiadas en las aulas de clase. Prácticas que se han dado también frente a los LCCS y los EBCCS.

centrales que estructuran en los DBA las rutas de aprendizajes a desarrollar por parte de los estudiantes año a año, África se configura como un *no lugar* físico y epistémico de reflexión. Este principio se ve reforzado si se tiene en cuenta que su presencia parcial, sólo es perceptible en el 1,1% del total de evidencias que, conforme a lo estipulado en los DBA, permiten a los maestros identificar si los estudiantes están alcanzando el aprendizaje expresado en los enunciados -cuatro (4) de las trescientas cincuenta y dos (352) evidencias (Tabla 3)-.

Tabla 3. Presencia de contenidos relacionados con la historia de África en los DBA

Grado	DBA		Temas				
			Historia de Colombia	Historia de América	Historia de Europa	Historia de África	Historia de Asia
1	En.	8	.	.	.	.	.
	Ev.	32	.	.	.	.	.
2	En.	8	.	.	.	.	.
	Ev.	32	.	.	.	.	.
3	En.	8	.	.	.	.	.
	Ev.	32	.	.	.	.	.
4	En.	8	1	.	.	.	.
	Ev.	32	3	.	.	.	.
5	En.	8	3	.	.	.	.
	Ev.	32	11	.	.	.	.
6	En.	8	.	1	.	.	.
	Ev.	32	.	2	2	1	1
7	En.	8	.	1	3	.	.
	Ev.	32	1	1/4**	2*/8	1**	.
8	En.	8	1	1	2	.	.
	Ev.	32	4	2	2*/1	2**	
9	En.	8	2	.	.	.	.
	Ev.	32	7	.	.	.	.
10	En.	8	1	.	.	.	.
	Ev.	32	3	.	2	.	.
11	En.	8	.	1		.	.
	Ev.	32	1	1	2	.	.

\*El Desarrollo temático tiene relación con la Historia de América Latina  
 \*\* El desarrollo temático está subordinado a la Historia de Europa  
 En.: Enunciados/Aprendizaje Estructurante  
 Ev.: Evidencias

Fuente: Elaborado con base en el documento de los LCCS (MEN,2017).

Si bien, el total de enunciados y evidencias que se estructuran a partir de contenidos substantivos ligados a procesos o coyunturas históricas, es en general bajo – dieciséis (16) y

sesenta y cuatro (64) respectivamente-, en este campo específico las diferencias que se establecen entre África y otros referentes espaciales –con excepción de Asia-, son significativas en número (Tabla 3) y alcance explicativo<sup>9</sup>:

- Grado sexto: “Explica el papel de los ríos Nilo, Tigris, Éufrates, Indo, Ganges, Huang He y Yangtsé Kiang, en la construcción de las primeras ciudades y el origen de las civilizaciones antiguas y los ubica en un mapa actual de África y Asia” (MEN, 2017, p. 30).
- Grado séptimo: “Describe el legado cultural del imperio romano en aspectos tales como el sistema político, el desarrollo de la infraestructura (vial, acueductos y puertos) y el comercio en diferentes lugares de Europa, norte de África y América Latina” (MEN, 2017, p. 34).
- Grado séptimo: “Describe diversas alianzas de cooperación dadas entre países: MERCOSUR (Suramérica), OTAN (Europa-América), NEPAD (Nueva Alianza para el desarrollo de África) y APEC (Foro de Cooperación Económica Asia- Pacífico)” (MEN, 2017, p. 38).
- Grado octavo: “Relaciona el crecimiento económico Europeo con la explotación de Asia y África durante el siglo XIX” (MEN, 2017, p. 39).

De las cuatro evidencias en mención, tres de ellas se constituyen en ejemplos claros de principios reduccionistas en la definición de la “presencia” temática de África, ya sea, por que la definen exclusivamente a partir de un vínculo subalterno a la historia de Europa – evidencias de grado séptimo y octavo- , o, por que su uso sólo tiene alcances de ejemplificación –evidencia de grado séptimo-. Cabe anotar que la evidencia restante, al ligar referentes geográficos con referentes históricos -evidencia de grado sexto-, supone implícitamente un posible ejercicio de reivindicación, el cual no es claro ni en el MGCS, los LCCS y los EBCCS: el vínculo directo entre la civilización egipcia y África. Sin embargo, a pesar de ser importante, este avance no logra sopesar las limitantes y vacíos antes señalados.

### **La historia de África: Un no “lugar” de referencia curricular en la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares**

La predominancia de las lógicas eurocéntricas en el proceso de selección de lo que se considera pertinente valorar históricamente en la escuela, se constituye en el núcleo central a partir del cual África, más allá de algunas reivindicaciones discursivas, sigue siendo negada y

<sup>9</sup> En otro tipo de contenidos con un corte disciplinar ligados a la geografía, la ciencia política, la economía, etc., África tiene una presencia nula.

silenciada curricularmente. El sentido lineal y unidireccional a través del cual se piensa y define la reflexión histórica en el MGCS, los EBCCS y los DBA, facilita dicha negación, puesto que los modelos y estándares que definen la experiencia histórica europea al expresarse en términos universales, impiden reconocer el valor del *ethos* que define la historicidad africana. Este problema se agudiza en los pocos casos en los que África se registra curricularmente, en la medida que, por lo general, su presencia se desarrolla desde una idea de homogeneidad que niega su pluralidad intrínseca.

Asimismo, en las pautas curriculares analizadas y de forma dependiente al eurocentrismo, uno de los factores que explican en parte la ausencia de contenidos escolares relacionados directamente con la historia de África, es el peso considerable que se le asigna a la esclavitud para definir y “entender” la historicidad de las comunidades negras en el país (IBAGÓN, 2016; MENA, 2009). Desde esta perspectiva limitada, cualquier referencia o reflexión acerca de las genealogías originarias de estos pueblos se vuelve irrelevante, ya que, se asume erróneamente que es a través de la esclavitud que las comunidades africanas comienzan a ser parte de la historia universal. Esto explica, el por qué las pocas referencias a África que se realizan en el currículo oficial colombiano, están por lo general enmarcadas en el contexto del estudio del periodo colonial. Así mismo explica el por qué, las comunidades negras dejan de ser referentes históricos en otros periodos de la historia mundial y nacional.

Por lo tanto, el eurocentrismo y el peso de la esclavitud como único referente de historicidad de África, configuran una explicación escolar restringida y estereotipada sobre las comunidades africanas, cuya presencia en la historia, se explica por un acto de generación espontánea sin ninguna raíz sociocultural previa. Esta idea impide entender, por un lado, las diferentes variables y procesos históricos que definen la historia de África antes, durante y después de la esclavitud impulsada por Europa, y, por otro, facilita la omisión de las luchas y procesos de resistencia efectiva de los pueblos africanos ante los procesos de dominación.

Estas formas y sentidos limitados a partir de los cuales hace presencia África en el currículo oficial de ciencias sociales, no sólo afectan la comprensión de las complejidades inherentes que definen las experiencias históricas de los habitantes y comunidades de este continente, simultáneamente impactan de manera negativa la estructura explicativa mediante la cual escolarmente se piensa la identidad como colombianos. En otras palabras, la nula o relativa relevancia que tiene la historia de África como objeto de estudio en las pautas curriculares analizadas, ayuda a fortalecer explícitamente la idea de un “ellos” lejano que poco o nada tiene que ver con la estructuración del “nosotros”.

## **Pensar la historia de África desde una perspectiva de reivindicación**

El proceso de reivindicación curricular que busca definir a África y su historia como temas escolares centrales en los planes de estudio, las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes, implica poner en cuestión diversos principios que directa o indirectamente han naturalizado “un” sentido de progreso y linealidad para entender la historia. Así pues, el estudio y análisis de África y sus diversas realidades pasadas, presentes y futuras, “obliga a discutir los lugares comunes, las tradiciones establecidas y las maneras consolidadas de ver el mundo” (BRUSA; CAJANI, 2005). No obstante, esto sólo es posible, en la medida que socialmente se comience a reconocer y valorar el peso que tienen las matrices socioculturales africanas en la constitución de la identidad colombiana (DÍAZ, 2012; IBAGÓN, 2016; MENA, 2009) y latinoamericana (FANTINO, 2013; PICOTTI, 1998).

Este reconocimiento supone desde el currículo la estructuración de al menos cinco acciones de trabajo complementarias entre sí: 1) Revisar el alcance de la noción de historia Universal desde la cual se definen los contenidos substantivos de enseñanza de la historia en el currículo oficial; 2) Ampliar la noción de antigüedad que se tiene en el currículo; 3) visibilizar el sentido plural que define a África; 4) Poner en cuestión la idea de esclavización como “el” proceso que asigna historicidad a África y los africanos, y; 5) identificar puntos de conexión entre historias que desde modelos curriculares tradicionales se presentan en términos distantes y divergentes.

Desde la lógica de la primera línea de trabajo, impulsar en las pautas curriculares oficiales el estudio de las memorias africanas y su legado histórico, exige en principio repensar y poner en cuestión los convencionalismos de la cronología occidental y los principios de progreso que defiende. En otras palabras visibilizar y valorar en el currículo las experiencias históricas de África y los africanos –conjuntamente con otras comunidades-, supone comprender otras formas de ser, sentir, existir, pensar, mirar, escuchar, saber y estar en el mundo. Sí esta comprensión está ausente, cualquier aproximación escolar al legado africano pierde sentido.

A partir de este principio general, procesos y periodos históricos que se han entendido desde verdades incuestionables y absolutas deben someterse a revisiones disciplinares y pedagógicas de fondo. Un ejemplo de ello es la forma en la que se entiende la antigüedad,



pieza clave en la ampliación o reducción de las perspectivas analíticas sobre la historia de África. Por lo general, en la escuela el estudio de la antigüedad está definida y limitada a los mundos grecorromano y medio-oriental, sin que se reconozcan los aportes significativos de África a ese pasado concreto (CAMPOS; RODRÍGUEZ, 2004). De ahí que, en una propuesta curricular que busque subsanar de forma compleja este vacío, es fundamental, por un lado, cuestionar el proceso de occidentalización a través del cual se explica la civilización egipcia, y, por otro, integrar como referentes centrales de discusión, los aportes de África subsahariana a la historia de la humanidad. A través de estas inclusiones, se impulsa de forma simultánea la crítica a la idea de una África prehistórica, la cual es común en textos escolares (IBAGÓN, 2016) y algunos discursos y prácticas docentes.

Del mismo modo, es importante tener en cuenta que África está definida por varios vectores históricos. Es decir, su historia no puede ser definida desde criterios homogéneos. Por lo tanto, a pesar que curricularmente sea imposible abordar todas las experiencias particulares que la definen, las aproximaciones susceptibles a ser incluidas en las disposiciones oficiales en torno a su pasado y presente, deben generar claridad sobre dicha pluralidad y multidimensionalidad.

En cuarto lugar, es fundamental pensar la historia de África y su legado cultural más allá de la noción de esclavitud. Por medio de ésta se ha facilitado la difusión escolar de lecturas estereotipadas sobre las comunidades africanas originarias y sus descendientes, las cuales por lo general están definidas desde imaginarios que directa o indirectamente asocian su pasado, presente y futuro a la pobreza, la subordinación, la dependencia, la inferioridad moral y política. En consecuencia, se deben superar en el currículo oficial las explicaciones que fundamentan la historicidad de África y los africanos exclusivamente desde una función económica dentro del sistema de producción capitalista. La crítica a este último argumento es clave para resignificar la esclavización como contenido escolar, siendo un paso necesario en esta tarea, visibilizar formas exitosas de resistencia y lucha de las comunidades esclavizadas.

Finalmente, en el caso particular de Colombia se debe tener presente los diversos tipos y alcances de conexión directos e indirectos que se pueden establecer entre su historia y la africana. Estas conexiones van, desde, el reconocimiento de la impronta cultural y social que deja en su identidad la diáspora africana, hasta, el posible establecimiento de principios comparativos entre experiencias históricas específicas. En este último punto, por ejemplo, la historia reciente de confrontación fratricida que ha experimentado Colombia presenta algunos rasgos susceptibles a ser comparados con realidades similares de algunos países africanos.

Dichas realidades pese a su especificidad permitirían simultáneamente entender diversas lógicas de confrontación entre connacionales –causas y consecuencias- y analizar diferentes experiencias de reconciliación nacional–exitosas y frustradas-; ejercicio que es valioso en la actualidad, si se tiene presente que Colombia atraviesa por un proceso político y social complejo que busca dar fin a un conflicto armado interno de más de cinco décadas. En consecuencia entender la historia lejana y reciente de África, tiene un valor formativo significativo en términos de asignación de sentido y orientación en la vida práctica de los estudiantes colombianos -independientemente de su identidad étnica-<sup>10</sup>.

### Consideraciones finales

Más allá que en Colombia existe un marco normativo que valora positivamente lo multiétnico y pluricultural, la presencia de principios racistas es una constante que no ha logrado ser superada al menos desde las lógicas que definen la estructuración del currículo oficial de Ciencias Sociales. Estos principios han afectado negativamente el lugar que ocupa la historia de África en los contenidos a ser estudiados en la educación básica y media. En este sentido, a pesar que la idea heredada del colonialismo acerca de la ahistoricidad de los africanos y sus descendientes, en la actualidad es rechazada académica y políticamente (KALULAMBI, 2005), pareciera según lo registrado en las pautas curriculares analizadas, que ésta sigue estando latente en la selección, organización y disposición de los contenidos substantivos a ser enseñados en la escuela. Decimos latente, en la medida que a aunque en el fondo define estructuralmente las lógicas de estudio de estas temáticas, no es una idea explícita que se defiende y exprese de forma directa, como si se hizo durante buena parte del siglo XX para fundamentar la exclusión o tergiversación de la historia de estos pueblos y comunidades en el currículo oficial de enseñanza de la historia.

De ahí que, el análisis de las pautas curriculares fijadas en los LCCS, los EBCCS y los DBA, demuestra que las transformaciones del lenguaje y la estructura general de exposición de los contenidos a estudiar definidos por el currículo oficial durante los últimos veinte años en Colombia, no han modificado en nada la marginalidad a través de la cual se define el análisis de la historia de África. Una historia que es entendida como ajena, una historia de

---

<sup>10</sup> Se comparten las apreciaciones generales contempladas en la CEA sobre la importancia que el estudio de África, no este dirigido exclusivamente a los poblaciones afrodescendientes. Su valor formativo impacta positivamente al conjunto de estudiantes colombianos.

“otros” que no encuadra en los referentes identitarios que se buscan fortalecer a través de las directrices oficiales. En este sentido, las posturas escolares sobre África han tendido en el tiempo a ser más banales y débiles; realidad curricular que va en contravía de los planteamientos de la CEA.

No obstante, para entender el lugar marginal que tiene África en el currículo oficial colombiano, es necesario tener una perspectiva más amplia de análisis que incluya a todo el sistema educativo en sí. Esto implica, por ejemplo, reconocer que África no es un referente epistémico y ontológico en la producción de conocimiento científico (KALULAMBI, 2005) y en la formación profesional (DÍAZ, 2012) que se adelanta en el país, situación que fundamenta un bucle en el que la ignorancia sobre este continente se reproduce y reafirma constantemente en diferentes niveles.

En general, las deficiencias y limitantes identificadas en el currículo oficial colombiano en torno al estudio de la historia de África y los africanos, coinciden con hallazgos obtenidos en estudios similares desarrollados en diferentes latitudes de Latinoamérica (EURAQUE; MARTÍNEZ, 2013; GUERRA, 2011; RAMALLO, 2016 2017). Este hecho demuestra que la matriz eurocéntrica y racializada que permea la tradición selectiva de los conocimientos a ser transmitidos a las nuevas generaciones latinoamericanas, al ser estructural, no ha sido, no es, y no será de fácil transformación. Así pues, cualquier iniciativa curricular –en el sentido amplio del concepto- que busque impulsar transformaciones en los discursos y prácticas que definen la presencia de África en tanto tema escolar, debe reconocer la dificultad inherente que define a dicha tarea. Sin embargo, reconocer esta dificultad no implica abandonar la búsqueda de un currículo que permita entender que los “otros” que han sido históricamente negados e invisibilizados, en realidad hacen parte de un “nosotros” complejo que debe ser reivindicado desde la enseñanza-aprendizaje de la historia.

## Referências

- ACEVEDO, Álvaro; SAMACÁ, Gabriel. La política educativa para la enseñanza de la Historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. **Revista Colombiana de Educación**. Bogotá, n. 62, p. 221-244. 2012.
- ARIAS, Diego. La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. **Estudios Sociales**. Bogotá, n. 52, p. 134-146. 2015.
- ARIAS, Diego; HERRERA, Martha. Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. **Clío & Asociados**. La Plata, n. 27, p. 18-29. 2018.
- BRUSA, Antonio; CAJANI, Luigi. África y la historia mundial: las dificultades historiográficas y didácticas de una adecuada contextualización. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**. España, n.19, p. 3-18. 2005.
- CAMEJO, Hilvimar. Las ciencias sociales en América Latina: un análisis desde el enfoque de Walter Mignolo. **Sociológica**. Ciudad de México, n. 81, p. 283-292. 2014.
- CAMPOS, Darío; RODRÍGUEZ, Nelly. **La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.
- DÍAZ, Rafael. El lugar y el no lugar de África en los textos escolares en Colombia. In: MACHADO, Martha; ROMERO, M. (Edits). **Diáspora Africana: Retos para la cimentación de su patrimonio**. Amsterdam/Cali: National Institute for the Study of Dutch Slavery and its Legacy (NINSEE)/Universidad del Valle. 2012, p. 387-397.
- EURAQUE, Darío; MARTÍNEZ, Yesenia. África y la diáspora africana en los programas curriculares en Centroamérica. **Anuario de Estudios Centroamericanos**. San José de Costa Rica, n. 39, p. 3-39. 2013.
- FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica, 2013.
- FANTINO, Juan. La presencia de África en los diseños curriculares de Ciencias Sociales e Historiara el nivel secundario bonaerense. **Clío & asociados**. La plata, n.17, p. 137-161. 2013.
- GIMENO-SACRISTÁN, José. **El currículum una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- GÓMEZ, Cosme; MIRALLES, Pedro. **Los espejos de clío: usos y abusos de la historia en el ámbito escolar**. Madrid: Sílex, 2017.
- GÓMEZ, Cosme; ORTUÑO, Jorge; MOLINA, Sebastián. Aprender a pensar históricamente: retos para la historia en el siglo XXI. **Revista Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 6 , n. 11, p. 5-27. 2014.
- GUERRA, Marcia. História da África: Uma disciplina em construção. **Pedagogía y Saberes**. Bogotá, n. 34, p. 23-31. 2011.
- GUERRERO, Carolina. La enseñanza de la Historia en el contexto de las ciencias sociales en Colombia: de la tecnología educativa a las inteligencias múltiples (1970-2008). In:

GUERRERO, Javier; WEISNER, Luis (Comp.). **¿Para qué enseñar Historia?** Medellín: La Carreta, 2011. p. 189-208.

GVIRTZ, Silvina; PALAMIDESSI, Mariano. **El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza.** Buenos Aires: Aique, 2006.

IBAGÓN, Nilson. La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y Limitantes. **Revista Plumilla Educativa.** Manizales, n. 15, p. 11-22. 2015.

IBAGÓN, Nilson. **Entre ausencias y presencias ausentes: los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia, 1991-2013.** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2016.

IBAGÓN, Nilson. Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza–aprendizaje de la historia en la escuela. **Educación y Cultura.** Bogotá, n. 128, p. 69-73. 2018.

KALULAMBI, Martin. África fuera de África: apuntes para pensar el africanismo en Colombia. **Revista Memoria & Sociedad.** Bogotá, v. 9, n. 18, p. 45-57. 2005.

KITSON, Alison; STEWARD, Susan; HUSBANDS, Chris. **Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato.** Madrid: Morata, 2015.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología del análisis de contenido: teoría y práctica.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Marco general de las ciencias sociales.** Colombia, 1989.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Lineamientos curriculares de ciencias sociales.** Bogotá D.E., 2002.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Cátedra de estudios afrocolombianos: lineamientos curriculares.** Bogotá, 2001.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Estándares Básicos de competencias ciencias sociales.** Colombia, 2004.

MEN (Ministerio de Educación Nacional). **Derechos básicos de aprendizaje de ciencias sociales.** Documento borrador. Bogotá, 2017.

MENA, María Isabel. La ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia. **Historia Caribe.** Barranquilla, n. 15, p. 105-122. 2009.

MINTE, Andrea; IBAGÓN, Nilson. Pensamiento crítico: ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la historia? **Entramado.** Santiago de Cali, v. 13, n. 2, p. 186-198. 2017.

PICOTTI, Dina. **La presencia africana en nuestra identidad.** Buenos Aires: Editorial el Sol, 1998.

POSNER, George. **Análisis del currículo.** Buenos Aires: McGraw-Hill, 1995.

RAMALLO, Francisco. Currículum, identidades y otras historias: una mirada de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. **Praxis Pedagógica.** Bogotá, n.19, 13-28. 2016.

RAMALLO, Francisco. Normativas insurgentes y descolonización de la educación: notas desde la enseñanza de la historia de África y los afrodescendientes en el contexto bonaerense. **Pasado Abierto.** Mar del Plata, n.6, p. 42-63. 2017.

TURRA-DÍAZ, Omar. Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. **Educación y Educadores**. Bogotá, v. 15, n. 1, p. 81-95. 2012.

VANSLEDRIGHT, B. **Assessing historical thinking and understanding**. Innovate designs for new standards. New York: Routledge. 2014.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2009.

Recebido em: 18 de maio de 2019.

Aprovado em: 27 de junho de 2019.