

¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia?

La historia de Asia y África en la escuela media

(Segunda parte)

Alcira Trinchetti²⁸ y Mirta Abdala; Cecilia Lo Russo²⁹

Introducción

En esta segunda parte -continuación de la primera³⁰- nos proponemos presentar un enfoque teórico desde el cual sustentar la enseñanza de la historia relacionada con el mundo afro-asiático, además de exponer el trabajo comprendido de la empiria. Decidimos incluir dentro de este trabajo las entrevistas orales para acercarnos a nuestro objeto de estudio: la enseñanza de la historia asiática y africana en la escuela media. Este es el gran propósito pues las entrevistas nos posibilitaron llegar a los profesores de historia del nivel medio de San Carlos de Bariloche para recibir sus testimonios y convertirlas en textos escritos (OXMAN; 1998:11).

El gran interrogante que nos surge es ¿cómo nos posesionamos frente a la enseñanza de la historia en general y del mundo afro-asiático en particular? Haciendo consciente las representaciones colectivas y las teorías dudosamente eruditas sobre “el choque de civilizaciones”³¹ que contribuyen

²⁸ Docente de la Universidad Nacional del Comahue.

²⁹ Docentes nivel medio de San Carlos de Bariloche.

³⁰ ABDALA, M.- LO RUSSO, C. y TRINCHERI, A.; “¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media (Primera parte)”; En: Reseñas (2004) de Enseñanza de la historia; Año 2 N°1; APEHUN, Universitas.

³¹ En los años ochenta y noventa, la tendencia general, en el Islam ha seguido: “...una dirección antioccidental... La ‘reafirmación del islam, sea cual sea su forma sectaria concreta, supone el repudio de la influencia europea y estadounidense... es difícil encontrar declaraciones de musulmanes, sean políticos, funcionarios, académicos... en las que alaben los valores e instituciones occidenta-

reforzar esas ficciones que son “Oriente-Occidente”³² como también, las excisiones traumáticas “Islam-Occidente”³³ que postulan “espacios monolíticos” irreconciliables. Ni Oriente ni Occidente son entidades monolíticas, sino entidades complejas y heterogéneas. Para la enseñanza media, tradicionalmente Oriente es, China, Japón, India y los países islámicos.

Todas las cuestiones anteriores pueden demostrarse históricamente, culturalmente y políticamente peligrosas. Es verdad que geográficamente existen un Occidente y un Oriente. Pero uno es siempre el occidente o el oriente de alguien: todo depende de hacia dónde se vuelva la mirada y de dónde es que uno mira. Por lo demás estas nociones carecen prácticamente de sentido puesto que “...las culturas se encuentran sumamente imbricadas, sus trayectorias son demasiado híbridas e independientes como para que se las pueda separar de manera radical en dos bloques cuya oposición es de naturaleza esencialmente ideológica...” (Bichara; 2001: 15).

Este trabajo trata de construir una alternativa superadora a la actual visión de la historia de Asia y África en los materiales bibliográficos de uso habitual en la escuela. Mientras sigan impregnados de “orientalismo” continuarán siendo una construcción artificial. Próximamente en la

les...”; En: HUNTINGTON, Samuel, P.: (2003); *Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*; Buenos Aires; Paidós; p.254.

³² La noción “Oeste” como entidad política surge en el siglo XVI, antes era la cristiandad. Durante los siglos XVII y XVIII el “Oeste” fue una denominación geográfica, siendo sinónimo de “Occidente” y de “Europa”. La expresión “Oeste” adquiere un papel político cuando designa el proyecto imperial de Europa: la penetración colonial en el siglo XIX en India, China y Medio Oriente. Incluso se le suma al vocablo Estados Unidos, referido como “Nuevo Mundo” que luego se fundió con “civilización”, término acuñado por los filósofos de la Ilustración; en: SARDAR, Ziauddin; (2004); *Extraño Oriente*; Barcelona; Gedisa; p.19.

³³ “...El islam es una civilización producto de una religión, y hasta el día de hoy basada en la fe. La civilización occidental nació de una religión, pero la abandonó y reemplazó por la razón y la ciencia... ambas comparten algunas características esenciales y que desde sus orígenes o en algún momento posterior, pero crucial para su formación, consolidación y desarrollo, se inspiraron o recibieron una influencia decisiva de las mismas fuentes...”; En: RUIZ FIGUEROA, Manuel; (1996); *Islam: Religión y Estado*; México; El Colegio de México; pp.12-233.

tercera parte se esbozará una propuesta concreta de la producción de materiales.

Problemas actuales de la historia

Desde la difusión de cuestiones académicas se suma la cuestión de algunos historiadores que han proclamado "el fin de la historia" en el intento de abolir un pasado que de otra manera permitiría dar sentido al presente e imaginar el futuro. Este punto de vista tiene que ver con otra de las aristas ideológicas de la dominación colonialista del mundo propia de Occidente. En la actualidad la expansión del proyecto cultural de Occidente disfrazado de globalización se basa en la imposición cultural que puede resumirse en una nueva "recolonización" de vastas regiones del planeta a las que se suman las ocupaciones militares de Afganistán e Iraq (Devalle; 1996: 46-47).

Por razones de espacio sólo a modo de ejemplo citaremos algunos intelectuales que se han ocupado de revertir la perspectiva clásica de la historia asiática y africana. Samir Amin observa como se ve la historia a partir de la historiografía occidental, mediatizada por un velo eurocéntrico dominado por una sola visión que hasta hoy se ha constituido en la historia desde los que tienen el poder, jugando con una ideología, precisamente la capitalista.

Aunque no es fácil para los historiadores enfocar problemas históricos generalmente mal-tratados, los profesores manifiestan su preocupación para poder enseñar lo que sucede en la actualidad: "...yo digo algo así muy rimbombante, que el docente debe perder el miedo a la actualidad... creo que es fundamental... creo que el docente tiene terror porque nos está costando mucho conseguir el material... nos está costando mucho el estudio... nos está costando reunirnos... yo creo que el miedo a la actualidad es terrible"³⁴.

³⁴ E.O. N°3.

La historia de Asia y África en el aula

Una de nuestras pesquisas indagó acerca de la presentación de la historia afro-asiática en el aula³⁵, cuestión que resultó muy heterogénea. Algunos profesores explican las situaciones comparando el desconocimiento actual de los espacios orientales de parte de alumnos con sus propias trayectorias personales: "...Hace veinte años todos estudiábamos en la escuela media las grandes culturas, la china, la india pero no insertas en una política mundial. Ahora los alumnos no ven nada en la actualidad, muchos preguntan que pasa con los israelíes y con los palestinos, que son los asentamientos... preguntan si el Cercano Oriente es el Medio Oriente, ellos no logran situarse. Aunque para nosotros en esa época no existían problemas de petróleo, esa zona no era importante geoestratégicamente como lo es hoy y todo esto se acababa en el Mediterráneo..."³⁶.

Otros docentes demuestran inquietudes a la hora de informar cómo enfrentan el aula con una clase sobre Asia o África. Por ejemplo, desde el aporte de la innovación pedagógica³⁷ se pueden incorporar al aula algunos recursos que superen la clase tradicional de tiza y el pizarrón. Como tener la posibilidad de ver un noticiero, de discutir en el aula un programa de radio, de leer la noticia en una revista o en un periódico. La idea no es competir con los medios de comunicación sino utilizar los medios de comunicación como recursos de aprendizaje para que puedan servir para una lectura crítica de la realidad. Por ejemplo hay muy poca práctica en el uso del diario como recurso didáctico.

Hoy en día lo antes expuesto es muy necesario para abordar la historia Asia y África, cuando las noticias de los medios de comunicación aluden a la invasión a Iraq o Afganistán. El vídeo y la televisión pueden ser

³⁵ En la situación de clase cuando un profesor de historia expone, los alumnos quieren que no se salga del rema: "por que se me fractura la cabeza" no quieren saber más de eso de lo que uno está diciendo (E.O. N°2). Otros profesores tienen algunas preferencias con respecto al tipo de alumno, los que han adquirido la formación de investigador (E.O. N°4).

³⁶ E.O. N°3.

³⁷ E.O. N°4.

buenos recursos siempre y cuando se entienda que es un medio para lograr un fin, para que el alumno, pueda partir de mirar y observar, para ver que puede interpretar, comparar, conceptualizar. Tal vez este pueda ser un camino para repensar estos viejos problemas en el aula que todavía no tienen solución³⁸.

Es más, la aplicación de los contenidos de las reformas en los libros de texto en Bariloche, hizo que, fuera casi el fin de los pocos contenidos de Asia y África que incluía la escuela. Ahora si relacionamos el currículo³⁹ con el manual de texto algunos docentes continuaron con el del CBU y otros no de golpe, pero si lentamente, fueron adaptándose a los materiales que aparecían como contenidos básicos comunes del tercer ciclo del polimodal de la Ley Federal de Educación. Esto tal vez⁴⁰ más por la adhesión a los libros de texto que por una lógica pensada. Ante la falta de un currículo concreto posible, los docentes adoptan como currículo encubierto al libro de texto que hacen comprar al curso. Aunque para otros docentes consultados son opciones aisladas, la mayoría de ellos no sugieren la posibilidad de la compra del texto. Mientras que aquellos docentes que incluyen materiales de Asia y África expresan: *"...toda esa bibliografía se las he ido haciendo yo, porque no hay textos que ellos puedan leer, así que, son síntesis preparadas con el tiempo..."*⁴¹.

³⁸ La historia presentada en el aula a los alumnos de forma escrita también presenta problemas. Los alumnos manifiestan disconformidad y falta de comprensión ante el texto aportado por los profesores. Motivados por esos obstáculos, los docentes de un colegio se reunieron para realizar una representación escénica de una hipotética situación áulica con los roles cambiados, los docentes se ubicaron en el lugar de los alumnos. Los resultados no fueron nada satisfactorios para los profesores, pues el material distribuido no pudo ser comprendido entre los propios colegas (Marzo 2004; San Carlos de Bariloche).

³⁹ No existe un currículo común para los profesores de historia del nivel medio. En el transcurso de los años 2003 y 2004 se realizó un encuentro en dos partes de la Provincia de Río Negro -en San Carlos de Bariloche y en Viedma- convocados en días sin actividades para tratar de ponerse de acuerdo en que contenidos trabajar año por año en las dos ciudades, no se pudo. Las reuniones concluyeron en que era imposible pensar en un currículo compartido desde distintas experiencias de aprendizaje (E.O. N°4).

⁴⁰ E.O. N°4.

⁴¹ E.O. N°2.

Los contenidos de historia afroasiática en la escuela media

En la localidad de Bariloche, algunas escuelas tienen la iniciativa de discutir acerca de qué contenidos de historia abordar en el ciclo lectivo. Los profesores de historia y geografía de los CEM⁴² se reunieron para recordar lo que iban a trabajar en el año 2004 en sus programas. Los ejes programados fueron tres. El primero, la historia como ciencia social, herramientas que trabaja esta disciplina, fundamentalmente el tema de la ubicación espacio temporal así como rectas históricas y aquellas ciencias auxiliares que sirvan para la lectura de procesos. Un segundo eje, la prehistoria y las culturas de la antigüedad tanto europeas como americanas. Un tercer eje, el feudalismo visto como modo de producción. Este último contenido se hizo en una puesta en común con los "profes" de geografía porque para ellos es la mejor forma de abordar la perspectiva de los modos de producción para concluir con el proceso histórico, o sea esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo. Sólo un docente mencionó la posibilidad de dar el "imperialismo como etapa superior del capitalismo" en el sentido leninista, visión que no aparece en los manuales. Aunque para otros docentes entrevistados no les consta esa decisión de los CEM y de hecho ellos no respetaron tales ejes.

En épocas del CBU una alternativa para ver algún tema de historia afroasiática era instrumentar un programa paralelo al lineal-habitual. Dicha tarea⁴³ les llevaba más tiempo y daban nudos temáticos tales como la revolución cubana, el conflicto yugoslavo, el petróleo en el Asia central.

El mayor problema en los docentes⁴⁴ de historia es el temor a enfrentar la actualidad⁴⁵. Para otros⁴⁶, observadores de las prácticas de enseñanza

⁴² E.O. N°1.

⁴³ E.O. N°2.

⁴⁴ Estas cuestiones también tienen que ver con quiénes son los que están acreditados para asumir en un aula la responsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje, concretamente de impartir los contenidos de historia. En Provincia de Río Negro se accede a un cargo de la siguiente manera: primero, es la titulación, para alcanzarla hay que tener nueve puntos.

los contenidos específicos de Asia y África, generalmente, no se abordan en la escuela. Para los mismos profesores, los docentes no tienen formación específica y sólida en ese aspecto⁴⁷. Tampoco existen materiales que tengan transposición didáctica, que adapten el discurso para un alumno de escuela secundaria.

En otra situación los docentes relatan a propósito de la invasión a Iraq: el profesor de historia trajo un texto y con eso empezó su clase, *"le costo mucho... porque la bibliografía que existe esta dirigida más que nada a un alumno universitario o a un lector experto..."*⁴⁸. La opinión generalizada de los entrevistados es que el material bibliográfico que se encuentra habitualmente es para un lector que tiene información, que tiene hábitos de lectura de diarios o de libros con textos que están dirigidos a una clase media urbana escolarizada y éstas cuestiones no interesan a los alumnos de Bariloche. También se utilizó en las aulas un documento de la CTERA de cómo introducir el tema de la guerra en las escuelas a posteriori de la

Para lograr este lugar hay que ser profesor de historia universitario o terciario. Después sigue una segunda categoría -los títulos habilitantes o supletorios- los seis puntos, como es el caso de los maestros. Lo que muchas veces pasa, es que se cubren los primeros cargos con profesores y las vacancias que le siguen son cubiertas por maestros o por abogados. De informaciones obtenidas en reuniones regionales las cifras sobre los cargos cubiertos con títulos supletorios son alarmantes en la Provincia de Río Negro. Por ejemplo hay localidades rionegrinas donde el 80% que trabaja como profesores de enseñanza media no tienen título secundario, principalmente en las áreas de geografía, lengua, física, química (E.O. N°4).

⁴⁵ E.O. N°3.

⁴⁶ E.O. N°4.

⁴⁷ Tampoco debe alejarse a la universidad de la función de preparar a los profesotes para enfrentar la historia de Asia y África en el aula. De ahí que según los docentes entrevistados, los pocos cursos que se han hecho desde la Universidad, hayan tenido un buen impacto en la escuela. Es muy importante porque el docente cuando aprende, un nuevo conocimiento o afianza los conocimientos siente necesidades de transformarlos en una actividad áulica. La mayoría de los docentes opinaron que les parecen interesantes los cursos que tienen como instancia de acreditación, y la evaluación de la elaboración de una propuesta didáctica.

⁴⁸ E.O. N°1.

invasión a Iraq⁴⁹. Tal vez hubiera sido interesante una instancia de evaluación para tener una opinión sobre el documental o del resultado de la puesta en escena del mismo.

Sintetizando la opinión de los docentes⁵⁰ es que todas las problemáticas asiáticas y africanas se "manejan" ante una demanda concreta de los "chicos" más que como política educativa. Aunque algunos se esfuerzan por sistematizar contenidos para avanzar sobre la etapa imperialista empiezan con la Primera Guerra Mundial *"...entonces empecé hablar sobre Lenin, la caracterización de la etapa imperialista y brevemente les describí como se habían repartido África y Asia, y las consecuencias ulteriores, que tuvo eso. Pero estos, son comentarios, son fragmentos ante tanta cosa..."*⁵¹. Todos los asuntos internacionales se toman solamente a partir de emergentes que surjan de cuestiones muy difundidas como pueden ser: la invasión a Iraq o Afganistán o el conflicto palestino-israelí. Pero al no ser parte de una política educativa con continuidad, los temas no tienen sistematicidad en el tratamiento, son simplemente alusiones. No son parte de un programa o de una planificación. En el currículo anterior, el del CBU aunque sea de forma tardía -y eso es criticable⁵²- en el cuarto año tenían los profesores de historia el espacio para enseñar espacios culturales no occidentales.

La historia de Asia y África en los manuales

El presente trabajo no tendría sentido, sino seleccionamos aquellos manuales de texto que contienen las temáticas que cronológicamente les

⁴⁹ E.O. N°1.

⁵⁰ Indudablemente no se puede esconder la relación de las condiciones materiales de los profesores con la formación profesional que requieren para dar contenidos de Asia y África. Una de las características más notables de los últimos tiempos es la del profesor "taxi". Sin ninguna pertenencia institucional, este docente trabaja alrededor de 60 horas semanales, lo cual le impide involucrarse primero con los alumnos, segundo con la escuela y tercero con algún compañero para realizar un trabajo interdisciplinario.

⁵¹ E.O. N°2.

⁵² E.O. N°4.

corresponden los contenidos históricos contemporáneos. Además las editoriales que se citan se han expandido llegando a los profesores de historia de nivel medio y terciario, entre otras cosas por la política de márketing logrando desplazar a los antiguos libros de Fernández Arlaud, Ibáñez o simplemente A-Zeta. Esta, una línea editorial que se adjudicaba la autoría, sin tener autores, y que de alguna manera eran aceptados por el Ministerio de Educación de la Nación al no ser impugnados.

Hoy día los manuales se distribuyen gratuitamente a los docentes y a las bibliotecas de las escuelas. Además las editoriales llegan a los profesores con cursos instrumentales de capacitación para el uso de los manuales en el aula. Además acreditan a los docentes para el empleo del discurso del manual. Las Reformas de los "nuevos libros" hacen hincapié en un formato incorporando letras de canciones de moda y nombres de historiadores del nivel universitario. Pero las mismas no han superado la ahistoricidad del tratamiento de los temas. La bibliografía académica se menciona pero no está incorporada al contenido. Por ejemplo muchas veces se cita la bibliografía utilizada en tal materia de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA⁵³, queriéndole dar al manual un barniz de actualización académica, pero ni siquiera cambian la periodización eurocéntrica de las edades antigua, media, contemporánea.

Por otro lado se hace una introducción en uno de los libros de textos mas conocidos que habla de las transiciones en la historia, pero cuando el argumento se presenta vuelve a la cronología tradicional europea sin superar la descripción del acontecimiento y sin problematizar la cues-

⁵³ "[Las obras en lengua extranjera han sido consultadas en las versiones traducidas por la Cátedra de Historia de la Colonización y Descolonización de Asia y África. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.]", En: ALONSO, María Ernestina; VAZQUEZ, Enrique Carlos; GIAVÓN, Analía; (2001); Historia. El mundo contemporáneo; Madrid; Aique; p.287.

tion de fondo (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Sumano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:14).

En el otro texto más usado en la escuela su ideología queda expuesta cuando define causalidad y explicación histórica. Generalizan que la historia siempre fue vista a través de las divinidades de la naturaleza humana. Y que recién a partir del siglo XVII por medio de los hombres de la Europa Occidental se inician las explicaciones racionales de la historia. Estas afirmaciones no hacen más que confirmar el eurocentrismo, la explicación histórica es europea y la historia "científica" se origina en Europa. Aunque el manual menciona ciertos cuestionamientos a numerosos filósofos y científicos que han debido revisar estas concepciones "...persiste la idea de que las 'cosas' suceden 'obedeciendo' un 'orden natural'..." (Alonso- Vazquez- Giavón; 2001:10).

Ahora es necesario introducir y desarrollar esto que se enuncia "la existencia de visiones veladas": "...para el sentido común de la gente y para muchos historiadores, el capitalismo surgió con la Revolución Industrial... Sin embargo, para que surgiera... fue necesario un largo proceso de profundos cambios..." (Alonso- Vazquez- Giavón; 2001:22) ¿Dónde está el desarrollo y la explicitación que identifica la naturaleza del capitalismo?

Otro caso de "historia velada", en vez de plantear la transición al capitalismo, como la Revolución Meiji en Japón, se minimiza el papel de ese país, reduciendo la figura del emperador bajo el análisis occidental de la monarquía "...existía un emperador, pero sólo desempeñaba un papel político secundario... Recluido en su palacio... el emperador debía aceptar..." (Alonso- Vazquez- Giavón; 2001:110) Basta recordar que una de las condiciones de Japón antes de rendirse ante Estados Unidos, luego de la Segunda Guerra Mundial, fue resguardar la figura del emperador que hacía a la identidad nacional japonesa.

Sumado a lo antes dicho, si bien en la bibliografía del manual está citado Samir Amin, no explican los mecanismos de la dominación de los países "centrales" y de la acumulación desigual, pilares básicos en tal autor. Aunque el modelo de dominación sea un grave problema, un obstáculo

para el crecimiento autónomo de los pueblos periféricos: "...el capitalismo realmente existente se ha convertido en un obstáculo al progreso ulterior de las fuerzas productivas a escala mundial, porque el modo de acumulación que impone a la periferia excluye la perspectiva de una recuperación... Ejerce una atracción fascinante en Occidente... Las burguesías del Tercer Mundo no conocen otro objetivo; imitan el modelo de consumo occidental y la escuela reproduce en esos países los modelos de organización del trabajo que acompañan a las tecnologías occidentales..." (AMIN; 1997: 131).

Los manuales responden a la ideología política posterior a la Segunda Guerra Mundial, los pensadores que influyen en sus editoriales presentan primero la referencia en la lectura de la "teoría del enemigo en el espejo". Estados Unidos u occidente necesitan del enemigo mediante una imagen invertida que les permita saber quien es. Occidente tuvo a la Unión Soviética como su enemigo. Entonces para ellos occidente es el resultado de la resta con el espacio geográfico mencionado, especialmente en todo lo relativo a la "libertad" y al "liberalismo económico". Todos los contenidos de los textos escolares reflejan esta posición. Si en cambio nos detenemos en el hoy, el enemigo es el Islam (Miralles; 2004: 2).

Los manuales analizados tratan de explicar las conexiones en el mundo actual a través del sistema mundo. No hay duda que todos ellos aluden al término que acuñó Inmanuel Wallerstein; 1984: 12. Sin embargo los criterios utilizados no son los de éste último, sino que se citan valoraciones positivas del funcionamiento de dicho sistema, no incorporan que la crisis de la modernidad conlleva a la crisis de una "configuración histórica del poder" en el marco del sistema-mundo capitalista.

"...Una de las características principales del sistema mundial europeo del siglo XVI... el centro dominaba a la periferia. Pero el centro era muy amplio... en las formas en que diversos grupos buscaban utilizar las estructuras del Estado para proteger y favorecer sus intereses..." (Wallerstein; 1979: 182-183). Si bien esta concepción ha tomado otras formas en tiempos de la globalización, no desaparece sino que se reorganiza la economía global capitalista sobre la base de la producción de las diferencias y terminan reafirmando el sistema mundo desigual (Castro-Gómez; 2003: 145).

Uno de los manuales analizados *El mundo contemporáneo. Desde el comienzo del siglo XIX hasta nuestros días*⁵⁴, si bien se titula "El mundo Contemporáneo..." en el índice los autores no hacen alusión a ningún título o subtítulo que concrete la historicidad de los pueblos de Asia y África a los ojos del lector. El título contiene la adhesión implícita a una cronología europeizante cuyos criterios y valores en la periodización adoptada en ningún momento se hacen explícitos al alumno. Los títulos y subtítulos están vinculados a acontecimientos que tienen lugar en Europa, América y Argentina. La primera pregunta que nos surge entonces es ¿por qué titular el manual *El Mundo Contemporáneo*? El "mensaje" consciente o inconsciente en este caso, sería: la historia de los otros no existe, sólo la historia de occidente posee hechos suficientemente destacados como para figurar en este cuadro (Perrot- Preiswerk; 1979:312). Por otra parte en dicha periodización, se evidencia una selección autocentrada de los hitos históricos. Nótese que de un total de doscientas cinco páginas sólo doce hacen referencia al mundo afroasiático.

Los párrafos precedentes involucran al manual de Santillana, en el caso de Aique, los espacios de Asia y África aparecen en tres capítulos y cinco páginas de otro. En total de las 288 páginas del texto los espacios africanos y asiáticos ocupan cincuenta. Cuando se puede argüir que la historia de los siglos XIX y XX oscila entre la consolidación del sistema capitalista en los países centrales -Estados Unidos y Europa- como único en el planeta gracias a la apropiación sistemática de los recursos naturales y la ocupación estratégica militar de los territorios asiáticos.

Las "omisiones" forman parte de otra de las características de los manuales analizados. Las mismas resultan más reveladoras cuando se trata de la omisión de la vida cotidiana de los hombres de diferentes culturas. En ninguno de los textos analizados se historizan las culturas de los pueblos africanos o asiáticos. Entiéndase por ello, modos de produc-

⁵⁴ LUCHILO, J.; SACCAGGIO, P.; SHAWRZBERG, L.; PRISLEI, L.; SURIANO, J.; TERNAVASIO, J. M.; (2002); *El Mundo Contemporáneo. Desde los comienzos del siglo XIX hasta nuestros días*, Buenos Aires; Santillana.

ción, artes, ciencias, religiones. De la única manera que aparecen es cuando la cuestión cultural del pueblo colonizado es tomada como deficiencia en beneficio funcional para el dominio de la potencia. Por ejemplo el islam como religión que se opone a la globalización o el rol de las castas en la India (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 95-271). O cuando el pueblo iraní expulsa al Sha de Persia aliado a Estados Unidos, no es una revolución la que triunfa sino el "fundamentalismo islámico" (Alonso-Vázquez- Giavón; 2001: 252).

Como así el manual de Aique para cada tema asiático o africano tiene dos presentaciones diferentes. El texto del título principal es el que marca la posición ideológica del manual pero los recuadros del borde de la hoja -casi siempre una cita de un autor- denota otra razón que no está esbozada en el desarrollo. Cuando el tema es discutido historiográficamente, enmarcada en pocas palabras hay una observación que contiene otra versión que coincide más con la bibliografía aportada por las cátedras de la UBA.

La presente elaboración orienta o sugiere en la medida de lo posible, la inclusión de conceptos que permitan al alumno una lectura crítica de la información que perciben a través de los mass media o periódicos. Creemos necesario referir a los conceptos de "etnocentrismo", "xenofobia", "racismo" e "imperialismo", entre otros, que ayudan a develar una visión diferente de la historia de Asia y África. No nos detendremos aquí, pues fue abordada en la primera parte del trabajo⁵⁵.

Toda forma de etnocentrismo se compone, por una parte, de una valoración positiva, la persona idealiza al grupo y admira las realizaciones de éste, y por otra, hace una referencia contrapuesta frente a los grupos exteriores. Los grupos de afuera son interpretados a través del modelo de pensamiento del propio grupo, es decir, "lo nuestro es mejor que lo vuestro"

⁵⁵ ABDALA, M.- LO RUSSO, C. y TRINCHERI, A.; "¿La globalización llegó a la enseñanza de la historia? La historia de Asia y África en la escuela media (Primera parte)"; En: *Reseñas* (2004) de *Enseñanza de la historia*, Año 2 N°1; APEHUN, Universitas.

(Peragón; 2002:1). Nosotras utilizaremos el concepto de *etnocentrismo*⁵⁶ con el propósito de analizar los grados de distorsión de la historia resultante de los prejuicios que se encuentran en el pensamiento social y que parecieran estar necesariamente relacionados con la historia aprendida o escuchada.

La *xenofobia* implica añadir al etnocentrismo un comportamiento, excluyente y de preservación de la propia identidad, e, intereses basándose en la conservación de un espacio social sin la presencia de individuos provenientes de otras culturas.

En cambio, el *racismo* va mucho más allá, "es la valoración generalizada y definitiva, de diferencias biológicas reales o imaginadas, en beneficio del acusador y en detrimento de la víctima, a fin de justificar sus privilegios y su agresión" (Memmi; 1969:47). Siempre hay que tener en cuenta los datos que proporciona la etnografía y la historia: el prejuicio racial. Este no tiene carácter general, su origen es reciente, no tiene nada de hereditario ni de espontáneo. En definitiva es un juicio de valor no fundado objetivamente y de origen cultural (Leiris; 1985:6).

Con el propósito de lograr un conocimiento integral, consideramos que dichos conceptos deben atravesar las diferentes asignaturas. Es posible constatar la confusión existente a la hora de utilizar estos términos, tanto por parte de nuestros alumnos como, en los propios docentes. A menudo suelen caracterizarse como racistas, actitudes y comportamientos que si bien son discriminatorios y van en contra de la igualdad, estrictamente no se los puede llamarse así.

⁵⁶ "...el etnocentrismo es definido como la actitud de un grupo que consiste en atribuirse un lugar central en relación a los otros grupos, en valorizar positivamente sus realizaciones y particularismos, y que tiende hacia un comportamiento proyectivo con respecto a los grupos de afuera, que son interpretados a través del modo de pensamiento del en-grupo..."; En: PERROT, R. - PREISWERK, D.; (1979); *Etnocentrismo e Historia. América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la historia occidental*; México D.F; Nueva Imagen; p.62.

En contraste al *eurocentrismo* -la historia vista desde Europa y con percepciones y categorías culturales europeas- el *globacentrismo* expresa la dominación occidental sobre las estrategias de representaciones como la disolución de Occidente en el mercado y su concreción en centros políticos financieros menos visibles, la atenuación de conflictos culturales a través de la integración de actores diferentes, la alteridad se cambia por la subalternidad cultural de los pueblos originarios (Coronil; 2003: 105).

Seleccionamos algunos nudos teóricos a discutir para lograr una producción bibliográfica que nos ayude de forma significativa a solucionar parcialmente la enseñanza de la historia de Asia y África en la escuela media. Temas que involucran a toda la historia afro-asiática: los debates sobre el imperialismo, que cuando existen, es sólo el uso dogmático de la noción leninista del imperialismo en caso que aparezca como contenido-; la conformación de los estados-nación en espacios no occidentales e instigados por occidente; la modernidad europea como problema en espacios geográficos asiáticos y africanos. El proceso de la modernidad no afecta en todos los lugares por igual y en la mayor parte se encuentra inconcluso. Esto conlleva a la discusión de la visión estática occidental -en forma fotográfica- de las sociedades afro-asiáticas lo cual no permite ver ningún cambio social ni dinamismo cultural.

La necesidad de resignificar los obstáculos

1. Abordar la modernidad

La ausencia del desarrollo del significado de la modernidad -como su correlato- los procesos de colonización dificulta acceder a una historia más objetiva para los africanos y asiáticos. La modernidad no aparece en los manuales escolares, sólo se enuncia que las *"ideas de la 'nueva mentalidad burguesa' tenían su antecedente en el Renacimiento y en el Humanismo de los siglos XV y XVI..."* y están relacionadas al orden de la nueva civilización y al surgimiento de las ideas económicas que sustentan el liberalismo (Alonso- Vázquez- Glavón; 2001:48-53).

La ausencia de la modernidad en los manuales tiene mucha importancia porque se oculta la historia, se la designifica y se la descontextualiza. Porque el nacimiento de la modernidad y del capitalismo no es casual. Las relaciones sociales propias del nuevo sistema de producción que constituye el capitalismo incluyen la libertad de empresa, la del acceso a los mercados, la proclamación del derecho intangible a la sacralizada propiedad privada. La vida económica, emancipada del poder político que caracteriza a los regímenes anteriores a la modernidad, se erige pues en un ámbito autónomo de la vida social, regido por sus propias leyes.

La modernidad es un fenómeno vivido y visto diferente en cada lugar territorial que analicemos. Si miramos a los latinoamericanos se inclinan por la concepción *"habermasiana"* de la *"modernidad inconclusa"*. En general quienes escriben sobre la modernidad no acuerdan en las fechas e inicios de las fases de la misma. Los intelectuales europeos toman la modernidad desde el siglo XVI, los latinoamericanos, la adelantan cronológicamente a la *"conquista"* de lo que ellos denominaron Nuevo Mundo, es decir, la incorporación de la resultante de la denominada *"expansión ultramarina"* (Lander; 1988: 50).

Para Samir Amin la modernidad parte de un movimiento más abarcativo de ese proceso histórico reconociendo en él varias fases. La primera de esta empresa devastadora *"...se organizó a partir de la conquista de América, dentro del marco del sistema mercantilista de la Europa atlántica del momento. La segunda fase de devastación imperialista se basó en la revolución industrial y quedó manifestada en el control colonial ejercido sobre Asia y África..."* (Amin; 2004: 19).

2. Enseñar los procesos de colonización

Para nuestro trabajo es significativo relacionar la modernidad y los procesos de colonización. No hay dudas que un resultado de la colonización occidental es la cristianización. *"Europa"* y *"Occidente"* son términos modernamente secularizados de lo que durante siglos se denominó cristiandad ámbito heredado de la estructura de poder conocida como Imperio Romano. Podemos decir que la modernidad cambió radicalmente

a partir del siglo XVIII sobre todo para Europa. Pero si bien las cosas para ella se transformaron muy poco se modificaron desde la perspectiva del colonizado.

En los manuales de texto como ya hemos dicho, la relación modernidad-colonización está ausente, sólo se menciona la necesidad de articular el capital industrial al financiero, eliminar a las élites locales intermediarias, ocasionándole una destrucción en Asia y África "...de las relaciones sociales 'tradicionales'⁵⁷ y el establecimiento de una total dependencia económica y política de las sociedades periféricas respecto de los países centrales..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001:101).

Hay que destacar que en ninguno de los textos analizados se enuncian las características e historias de los pueblos asiáticos o africanos. Cuando leemos el tema en los manuales nos podríamos enterar de los resultados del contacto colonizador-colonizado pero de ninguna manera vemos la historia de las sociedades afro-asiáticas, que al estar ausentes no alcanzan a ser historia.

Las huellas ideológicas de la colonización son más evidentes en determinadas zonas del mundo que en otras. No se duda de la incidencia en el continente americano donde la mayoría de la gente habla hoy lenguas europeas y se visten igual a los europeos. También quedó en la impronta capitalista que abrazaron con tanta fuerza las sociedades del sudeste asiático como Japón, Corea, Singapur. Pero en otras áreas del planeta los efectos de la colonización pasan más desapercibidos como el caso del territorio budista, del espacio musulmán, donde las lenguas autóctonas se conservan como el persa, el turco, el kurdo, el árabe antiguo (Zeghal; 1997: 12).

⁵⁷ Lo propio o autóctono de estas sociedades es vista por los autores eurocéntricos como *tradicional*, lo transformador es lo "nuevo" que llevaban consigo los colonizadores, y esto lo ven positivo para los pueblos asiáticos o africanos.

Entonces podemos decir que el mundo colonizado devuelve a la satisfecha Europa una imagen atroz de sí misma que pocos europeístas se atreven a mirar de frente. Generalmente les es más fácil adjudicar a la propia idiosincrasia de los colonizados -lo que todavía no tienen de occidentales- las causas de las terribles condiciones en que se encuentran.

Los imperios coloniales europeos al implementarse en los diversos territorios africanos quisieron edificar estados-nación coloniales, conforme a sus visiones eurocéntricas, con lo que las especificidades culturales africanas habrían de ser paulatinamente sustituidas por las culturas europeas consideradas indispensables cuando no superiores (Cangabo Kangabo; 1992; 171).

Hoy día es clara la posición que los norteamericanos y europeos tienen del mundo musulmán. Para ellos es en el propio islam⁵⁸ donde están las raíces de su opresión, de la misma manera que para los norteamericanos a los latinoamericanos, les brotan los Pinochets, los Videlas y los Trujillos, por culpa de su sanguinaria y machista cultura latina. Es que los territorios coloniales no pudieron salir de la esfera de influencia -pacto neocolonial- de las potencias colonizadoras sino que quedan integrados de alguna manera y hasta dependientes económicamente e ideológicamente.

Por eso no encontramos en los textos escolares de enseñanza primaria, media y universitaria un discurso sobre el propio Occidente que no sea en otros términos que la autoestima y la conciencia de la supremacía cultural. De acuerdo con Perrot- Preiswerk; 1979: 324 "...ello se explica en parte por la concepción de la Historia que prevalece en Occidente que pone el acento sobre los 'éxitos' los acontecimientos, los héroes, las guerras..."

⁵⁸ Nuestra visión del islam es que "...no debe ser concebido como una sumisión pasiva a la divinidad ...sí más bien como una adhesión a la voluntad de Dios que se expresa concretamente a través de la relación dialéctica que se establece entre la 'sumisión' [Islam] del creyente a Dios y su 'esfuerzo' [yihad] para actualizar con ello la voluntad y la luz en los hechos de la vida diaria...", MAILLO SALGADO, Felipe; (1987); Vocabulario básico de Historia del Islam; Madrid; Akal; p.83.

El otro punto a trabajar es la resistencia de los africanos y asiáticos ante la colonización europea o americana. O la reacción es omitida o si está contemplada no tiene un abordaje satisfactorio, y muchas veces está ausente la "visión de los vencidos". Se usa habitualmente una terminología "valorizante" más que nada la que se refiere a los relatos acerca de la expansión imperialista europea en relación con la utilizada para calificar la reacción de los pueblos afroasiáticos en esa cuestión.

Veamos algunos ejemplos haciendo alusión a la "Inauguración del canal de Suez" dice: "...Algunas revueltas nacionalistas, contrarias a la presencia de extranjeros en el país, provocaron la intervención del ejército británico y el establecimiento de un protectorado de hecho sobre esta nación..." (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:85). El motivo de las revueltas es la xenofobia ante la presencia del "otro" extranjero, no es la presencia y ataque ínter imperialista con la toma del Canal de Suez. Ya que no se advierten: las intervenciones armadas de Gran Bretaña, Francia, luego la colaboración de Israel, y detrás de él, Estados Unidos.

Otro caso pone de relieve, la legalidad que reviste la acción occidental europea en China: "...La caótica situación del imperio fue deteriorando cada vez más la autoridad del gobierno central. Hacia 1850, se produjo una gran revuelta social, la **rebelión de los Taipings**⁵⁹, que el gobierno sólo pudo controlar a costa de enormes sacrificios⁶⁰. En este contexto, aumento la presencia occidental en grandes áreas de territorio chino a través de la inversión de capitales y de la instalación de empresas fábricas y bancos..." (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002: 88).

⁵⁹ El resaltado pertenece al manual. El Movimiento Taiping de China: Un movimiento social sincrético, que luchó contra la dinastía extranjera que gobernaba el país, igualó al género, repartió las tierras entre los campesinos.

⁶⁰ Aunque el texto explicita los sacrificios para la dinastía manchú, nosotras precisamos los sacrificios para China implicaron la pérdida de la soberanía territorial, porque la ayuda militar europea significó a cambio, la instalación en sus costas de asentamientos y factorías europeas, más la entrega de puertos con tierras aldeañas donde crearon -ciudades extranjeras-.

Otra cuestión interesante es apuntar que los autores aplican una medida para todo lo que es europeo -intervención- y otra para los pueblos nativos *rebelión, revueltas, levantamientos armados*: "...Los *bóxers*... buscando la armonía entre el cuerpo y la mente. Su rebelión tuvo un carácter xenófobo y violento. El asedio de los *bóxers* sobre Pekín se extendió... y fueron asesinados muchos extranjeros..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 109). "...Así en Vietnam e Indonesia, por ejemplo, la independencia se logró a través de levantamientos armados..." (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:167).

leyendo detenidamente el párrafo, los *bóxers* buscan por medio de una gimnasia el equilibrio y armonía del cuerpo, pero son violentos y xenófobos y asesinan a extranjeros. Es decir, contradicen el objeto de la gimnasia con el resultado de la misma en la personalidad de esa organización. No se tiene en cuenta la motivación de la invasión extranjera en China y, si se rebelan sus luchas son asesinas. Por otro lado la reacción de los *bóxers* es vista como un asedio a Pekín, cuando en realidad están tratando de recuperar su tierra de manos de extranjeros que la han ocupado.

Si tomamos Aique "...En el periodo de entreguerras... se consolidaron los Estados coloniales en África y se acentuó la penetración del capital imperialista en Asia. En esos años fueron muy escasas y débiles las reacciones de la población local contra el dominio europeo..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 107). Esta afirmación puede ser contrastada si se tienen en cuenta la huelga general árabe de 1936 en el territorio palestino en contra de la ocupación británica en el mandato, y podemos sumar otra rebelión en otro espacio oriental, la guerra nacionalista china -Kuomintang y Partido Comunista- contra la ocupación japonesa de 1936-1937.

Veamos otro ejemplo "*Los principales conflictos que surgieron en los territorios coloniales africanos obedecieron a rivalidades entre los imperios coloniales*⁶¹ más que a la resistencia de los nativos" (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrz-

⁶¹ El resaltado es del manual.

berg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:84). En esta forma de redacción estaría indicando la aceptación de la ocupación europea por parte de los “nativos”. Observemos también que las oposiciones de los pueblos colonizados nunca son vistas como satisfactorias para lograr un freno a los europeos, en este caso las rebeliones “indochinas” a la ocupación extranjera entre 1880 y 1930: “...La resistencia de los habitantes de Indochina apoyados por China, no fue suficiente para resistir la penetración de Francia que ocupó los actuales territorios de Vietnam, Laos y Camboya...” (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002:85). Tampoco son importantes con un significado histórico los movimientos de liberación nacional y cuando éstos resultan de un proceso revolucionario es adjudicado a problemas “internos” y no a la lucha que los pueblos emprenden contra los occidentales: “...Algunas transformaciones —como las que culminan con la Revolución socialista en China [(1949)], por ejemplo— estuvieron relacionadas más con conflictos internos que con la expansión colonialista europea...” (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 239).

Para contrastar, cuando el manual explica que un país colonizado es considerado estratégico para la potencia europea, *la guerra será inevitable* porque la población europea en la colonia se resiste a perder sus privilegios “...como en el caso de Argelia, que era una colonia de poblamiento— la guerra resultó inevitable...” (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 237), se puede observar la justificación de ejercer el derecho de la guerra por Francia, a la que se agrega otra, por ser una “*colonia de poblamiento*”, como si esa categoría otorgada a Argelia justificara el pedido de los ocupantes franceses en territorio argelino.

En los manuales analizados la historia de África y Asia sólo es mencionada cuando sus pueblos se contactan con europeos. La historia se presenta como una homogeneidad universal-occidental, pretensión que plantea la cuestión del lugar concedido al mundo afroasiático y el modo en que este lugar le es escatimado en la propia historia universal. Perrot y Preiswerk 1979: 176 sostienen que si bien es lógico en los manuales la tendencia a tomar como eje la historia de Europa es “*humana e histórica-*

mente comprensible” y agregan “...la mayoría de las macroetnias...se consideraron, en un momento dado, como el centro del universo...Sin embargo lo que sorprende a nivel de los manuales, es la constancia del deseo de sus autores de referir históricamente a Europa todo aquello que le parece válido en el pasado y, a la vez, el desprecio más o menos ostentado, de lo que ellos consideran hoy como la esencia no europea...”.

Siguiendo el análisis el ejemplo típico de la “apertura” de una región, es el del “extremo oriente” en el siglo XIX, ilustra particularmente bien esta triple coincidencia entre la primera, el contacto con occidente e historicidad. *Ejemplo:* El título y los subtítulos del manual analizado referido al siglo XIX en Asia.

3. El imperialismo como contenido histórico

Si retomamos aquellos debates que los textos no incluyen por ser un tabú ideológico, daremos algunos lineamientos que nos orientan para tratar al imperialismo, problemática muy compleja que se relaciona con temas como la colonización, la dependencia, la apropiación territorial, el capitalismo, la modernidad. Si tomamos la definición de Samir Amin, imperialismo es una necesidad histórica del capitalismo. Este autor se expresa en contraposición a Lenin “...el imperialismo no es un estadio —ni siquiera el Estudio supremo— del capitalismo. Es desde sus orígenes, inherente a su expansión...” (AMÍN; 2003: 97).

Desde esta perspectiva el imperialismo como el lado oscuro del capitalismo europeo no puede ser reducido a un pie de página. El movimiento imperialista de fines del siglo XIX y principios del XX en Europa y en los Estados Unidos es promovido con las dos guerras mundiales donde el poderío de Gran Bretaña es desplazado por otra potencia emergente -USA-. La retirada británica también significa las luchas por la hegemonía sobre sus excolonias en India y en África (Lichtleim; 1972: 92-93).

La expansión imperialista estaba dirigida a los países pobres para tener la posibilidad de exportar capitales, elevar el nivel de ganancias por el

escaso costo de la tierra, de las materias primas y el bajo nivel de los salarios. Implementada esta política será el neocolonialismo o nuevo imperialismo que trata de concentrar las inversiones de los países metropolitanos con el fin de desarrollar la producción nacional y dominar el mercado mundial (Alavi; 1981: 153-154).

La visión de la era del imperialismo en los textos escolares no se relaciona con que la "apertura" al Occidente, a sus capitales, a su mundo financiero, a su religión, implicaban la acumulación económica para los colonizadores. Y que cuando los pueblos colonizados no les abrían "las puertas", las consecuencias directas era el enfrentamiento armado de las potencias occidentales, como si sólo implicara simplemente el "progreso" para los colonizados y entrar en relaciones comerciales simétricas, cómo si en esto no estuviera detrás la naturaleza del capitalismo.

De lo antes dicho el manual refiere así: "...*La crisis del imperio chino tiene en cuenta el rechazo del extremo Oriente al tratar de contactarse con los occidentales. Describe la rebelión de los Taipings contra la explotación de China por los europeos. La rebelión de los boxers y Sun Yat Sen. La guerra del opio y el fin del imperio alude al régimen de concesiones comerciales. En el Japón Meiji se refiere a la expedición de Perry y a sus consecuencias. Japón, la creación de un estado moderno* (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002: 88).

La legitimación unilateral de Occidente presentada bajo la necesidad de "abrir" las puertas orientales al progreso europeo -mostrado como contacto comercial- no es explicada de manera coherente. Se la presenta bajo la forma de una idea subyacente e implícita. A menudo se apela a *conceptos-mito*, como *el progreso* o *el desarrollo*, como si no tuvieran ninguna finalidad precisa, sino que sólo insinúan que ciertos hombres poseen los medios para asegurar la evolución positiva de la humanidad (Perrot - Preiswerk; 1979: 236).

Uno de los manuales secundarios analizados dice que las ex colonias obtuvieron su libertad en parte gracias a las élites formadas en las escuelas occidentales "...*Esto sin duda es cierto, si se recuerda que estas minorías no*

tenían ninguna oportunidad de erigirse contra la potencia colonial sin poseer ciertos instrumentos propiamente occidentales necesarios para su lucha. Sin embargo es exagerado atribuir a la educación occidental la voluntad de resistencia de los colonizados..." (Perrot - Preiswerk; 1979: 241). El tratamiento dual de Aique hace precisamente mención en un recuadro una cita del historiador africano Yoro Fall que referencia el objetivo de crear escuelas en las colonias para los hijos de la aristocracia. Los únicos que accedían a la "*Escuela de Rehenes -Escuela de los Hijos de Jefes*" y destaca la función de la institución como formadora de las élites pro-occidentales que instalarían nuevas entidades culturales diferentes a las locales africanas (Alonso- Vázquez-Giavón; 2001: 105).

Para los manuales de textos no sólo los europeos colonizaban sino que ideaban los movimientos liberadores de las colonias "...*En muchos de los pueblos colonizados, las ideas de libertad política fueron implantadas por los propios europeos. Además los integrantes de las elites locales, que habían estudiado en Londres o París, experimentaron las diferencias entre la situación europea y el estado de sujeción de sus países de origen. Distintos grupos sociales, elites autóctonas y partidos políticos organizados de manera semejante a la metrópoli asumieron entonces la tarea de llevar a cabo la acción liberadora...*" (Luchilo, J.; Saccaggio, P.; Shawrzberg, L.; Prislei, L.; Suriano, J.; Ternavasio, J. M.; 2002: 167).

La afirmación no es del todo desacertada ya que fueron los propios colonizadores que instaron a fundar los partidos políticos que gobernarían las colonias luego de retirarse las potencias imperiales. Tales los **cajon** del Partido del Congreso en la India y del Partido del Congreso Africano, claro que lo que no dicen los textos es que era otra forma de dominar y colonizar ideológicamente las cuestiones políticas de los recientes países "independizados", a los cuales les habían transmitido la concepción de la organización política occidental del partido y los "valores" de la democracia occidental. El manual de Aique en un recuadro ponderará de manera diferente a los movimientos de liberación nacional del Tercer Mundo especialmente el rol de la Conferencia de Bandung para el futuro del Movimiento de Países No Alineados (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 238).

Las justificaciones ideológicas en las publicaciones secundarias y universitarias acerca de los males de los países colonizados, derivan de las escuelas de historia del pensamiento económico norteamericano de los años cincuenta, en que se empiezan a diferenciar en sociedades más o menos avanzadas o sociedades más o menos tradicionales. Se legitimaban incluso las intervenciones armadas en los países asiáticos por la acción del despegue económico que "las sociedades industrializadas" ocasionarían con "medidas necesarias" para transformar las sociedades tradicionales asiáticas, de manera que el crecimiento pudiera ser su condición normal. La transmisión de la visión industrial inglesa consistió en hacer percibir a los hombres de las sociedades menos avanzadas que les brindaban nuevas oportunidades positivas, una vida más larga para ellos y para sus hijos y sobre nuevos consumos (Rostov; 1967:287).

4. Superar el Orientalismo

Otra forma indispensable para abordar la historia de Asia y África desde una nueva posibilidad teórica diferente es re-tomar a Edward Said, en su obra clásica *Orientalismo*⁶², donde examina en detalle las relaciones históricas entre oriente y occidente. Said describe y analiza las fuentes con los giros eurocentristas que guían el trabajo de los académicos occidentales. Said ayuda a comprender porque es usual que a los historiadores europeos cuando se les presente una historia tan compleja como la de Asia y África prefieran evitarla. Sin caer en reduccionismos que han caracterizado los estudios sobre oriente, consideramos que, la política imperialista europea debe vincularse a la experiencia histórica concreta de los hombres y no en "abstracciones pedantes, leyes oscuras y sistemas arbitrarios", dado que las mismas, obedecen a un sustento teórico que sin importantes variaciones, a contribuido a consolidar una doctrina que Edward Said, denomina "Orientalismo" y que de acuerdo con el mismo autor se compone de un corpus teórico cuya característica principal es la

⁶² SAID, Edward; (1990); *Orientalismo*; Madrid; Libertarias/Prodhufi.

ausencia de "el oriental" en tanto agente protagonista del cambio histórico.

A propósito citando Said acerca del "orientalismo" tan necesario -como apuntamos- para enfocar cualquier tema que refiera a la historia afroasiática: "...Oriente era casi una invención europea y, desde la antigüedad,... al contrario de los americanos, los franceses y británicos... han tenido una larga tradición en lo que llamaré orientalismo; que es un modo de relacionarse con Oriente basado en el lugar especial que éste ocupa en la experiencia de Europa occidental. Oriente no es sólo el vecino inmediato de Europa, es también la región en la que Europa ha creado sus colonias más grandes, ricas y antiguas, es la fuente de sus civilizaciones y sus lenguas, su contrincante cultural y una de sus imágenes más profundas y repetidas de Lo Otro... Oriente es una parte integrante de la civilización y de la cultura material europea. El orientalismo expresa y representa, desde un punto de vista cultural e incluso ideológico, esa parte como un modo de discurso que se apoya en unas instituciones, un vocabulario, unas enseñanzas, unas imágenes, unas doctrinas e incluso unas burocracias y estilos coloniales..." (Said; 1990: 19).

El "orientalismo" surge de la capacidad militar, intelectual, económica y cultural de Occidente ideando un Oriente comprendido de forma defectuosa. Las cruzadas inician y perpetúan la representación de los musulmanes como gentes bárbaras, fanáticas y violentas. Occidente construye desde la cristiandad un Oriente como lugar misterioso y exótico (Sardar; 2004:22). Por ejemplo citando a un manual: "...Los exploradores europeos. Hasta mediados del siglo XIX, la mayor parte del territorio de África era desconocido... sus incursiones en busca de las fuentes de los ríos Nilo y Congo fueron la base de relatos plagados de exotismo. Para los europeos, África era la 'tierra del misterio'..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 100).

El "orientalismo" estudia al islam y a otras culturas a partir de las ideas europeas de Dios, el hombre, la naturaleza, la sociedad, la ciencia y la historia, por tanto descubre que las culturas no-occidentales son inferiores y atrasadas. Occidente se acercó a Oriente con los modos prefijados de la comprensión de los textos sagrados, como interpretar las ideas políticas y las formas como evolucionan y se desarrollan las sociedades humanas. Veamos este caso: "...Etimológicamente, la palabra 'fundamentalis-

mo' significa el retorno a las raíces de uno mismo. Los islámicos sostienen que sus raíces son el Corán y las acciones y dichos del Profeta Mahoma... El término fundamentalismo... no proviene del Islam ni es utilizado por los movimientos islámicos. Originariamente fue utilizado por un grupo de protestantes estadounidenses a principios del siglo XX..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 271).

5. La globalización como epifenómeno

La *globalización* también impregnó los textos escolares -por ejemplo de geografía- impulsando un sentido positivo de ella, ya que muestran los réditos de las formas rápidas de comunicación en el planeta, la cibernética, la computación, etc. Pero es necesario advertir desde la historia que, la *globalización* como proyecto occidental interesado, encierra y conlleva otras intenciones como las de ocultar las políticas de seguridad en el mundo y la represión a aquellas culturas consideradas diferentes. En algunos manuales de historia la globalización es ocultada y en otros es un fenómeno del capitalismo planetario, que cuando es incluida en los países asiáticos y africanos la cuestión se convierte en "caos" o "catástrofe".

El manual de historia que hace alusión específicamente al tema concluye con un "epílogo" que titula "*Globalización capitalista, fragmentación y conflictos sociales*". El mismo es presentado como un fenómeno de la difusión del consumo y la homogeneización de las comunicaciones⁶³ o asociado a los términos "caos global" o "catástrofes": "...Aún no es posible advertir con claridad cuales serán los sujetos históricos o los actores... que se organizarán para intentar resolver los problemas que el orden neoliberal no ha resuelto o los que se han profundizado..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 285).

⁶³ Esta explicación es lo que Ianni denomina "teoría sistémica": "...é a que se encontra mais generalizada, devido a sua adocao em ambientes universitarios o extrauniversitarios. Está bastante presente no ensino e na pesquisa... O que predomina nessa teoria é a interpretação sincronica, com a qual a realidade é apresentada como un todo orgânico, funcional e auto-regulado..."; en: IANNI, Octavio; "A era do globalismo"; MARTINS de OLIVEIRA, Flávia Arlanck (Org.); (1999); Globalizacáo, Regionalizacáo e Nacionalismo; Sau Paulo; UNESP; pp.29-30.

En el transcurso del desarrollo temático se menciona el "fin de la historia", el postmodernismo y una brevísima mención al pensamiento único. Como conclusión el texto apela a la globalización como una manera de explicar la situación mundial cuando se resuelve la "guerra fría", concluye con una serie de conflictos sociales y el desenlace de nuevas guerras en oposición al concepto de "aldea global" gobernada por la economía de libre mercado junto a las nuevas tecnologías que modelan la homogeneidad del mundo (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 252-259-260).

Las consecuencias positivas de la globalización son las que imponen los países hegemónicos -Estados Unidos-, las negativas, los problemas "sin solucionar" de los países periféricos "...Esa tendencia al crecimiento electoral de los partidos comunistas -inclusive en la misma Federación Rusa- parece indicar que en el proceso de transición aún no se definió con rumbo preciso..." (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 268).

La *globalización* desde la geografía (Bertoncello- García- López- Castro- Minvielli- Zusman; 1996: 178) para la escuela media aparece evocando una fuerza seductora con el advenimiento en ésta época de las instituciones financieras y corporaciones transnacionales: "*A un productor no sólo le interesa la tierra, sino también la evolución de los mercados;... Este cambio en los mercados mundiales de alimentos puede convertir a la sociedad de las planicies agrícolas en una de las voces más fuertes a favor del libre comercio y la globalización en Estados Unidos...*". La imagen que difunden los textos es el mundo de una humanidad no dividida entre oriente y occidente, norte y sur, Europa y sus otros, ricos y pobres. Pareciera que intentan borrar los conflictos pasados mostrando una historia con un fin armonioso, queriendo decir que las antiguas divisiones entre historias, geografías y culturas de la humanidad son saneadas por el abrazo de la *globalización* vista como un proceso de integración planetaria (Coronil; 2003:88).

El manual en la presentación del “fenómeno” globalización⁶⁴ muestra a los países pobres condenados a la marginalidad y a la exclusión del desarrollo capitalista por sus propios límites endógenos, sociales, políticos o culturales en general. Sin posibilidades de superar con alternativas la actual situación de crisis endémica que atraviesan captados por la fragmentación, la única salida es acomodarse al lugar que les otorgue el sistema capitalista.

“...La globalización capitalista también se vio favorecida por la disgregación política del bloque de países del Tercer Mundo. El fin del mundo bipolar hizo que se fuera dibujando la idea que resultaba necesaria que los países de Asia, África y América latina conformaran un bloque no alineados...” (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 264). Obsérvese que siempre el logro económico de los países hegemónicos se debe a la debilidad de los países pobres ocultando la naturaleza del actual proceso de consolidación capitalista central.

A esta forma de presentar el problema Coronil lo denomina “*globocentrismo*” a partir de una nueva redefinición entre Occidente y sus otros que conlleva a un cambio del eurocentrismo. Éste contiene la versión embellecedora de las misiones civilizatorias y los planes de modernización que ocultan el colonialismo y el imperialismo en los países asiáticos, africanos y latinoamericanos.

A través de la diferencia asimétrica entre el Occidente y sus otros el “*globocentrismo*” esconde la presencia de Occidente y oculta la forma en que este sigue dependiendo del sometimiento tanto de sus otros como de la naturaleza del capitalismo. El “*globocentrismo*” es una modalidad del occidentalismo que refiere a las prácticas de representación implicadas en el sometimiento de poblaciones no occidentales -igual que a sectores subordinados dentro de occidente- aparece como un efecto del merca-

⁶⁴ De los relatos de los docentes surge que este tema es uno de los únicos que hace que los historiadores y geógrafos intercambien opiniones y no muchas. Los motivos del intercambio ocasional son que a criterio de los profesores de historia los geógrafos están más actualizados en el tema de la globalización; E.O. N°3.

do, en vez de una consecuencia de un proyecto político occidental deliberado (Coronil; 2003:89). “*...Los Estados Unidos aparecen como la única superpotencia militar hegemónica en el plano mundial... aunque sin la capacidad económica para establecer un predominio absoluto...*” (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 284). Entonces no alcanza con ver el discurso de la *globalización* sino poder reflexionar críticamente, y si se toma, la dimensión histórica para desmitificarla. Si concluimos con el manual de texto, éste lo hace con una frase de un escritor latinoamericano “*...El derecho a soñar...*” pero al margen de la hoja en sentido tangencial (Alonso- Vázquez- Giavón; 2001: 285).

Si concluimos nosotras, lo hacemos con Samir Amin: “*...la globalización no es... un hecho de historia moderna que deba difuminarse con una respuesta culturalista y autárquica... Pero la historia no tiene un final y la globalización está lejos de haber concluido... El socialismo... permite comprender por qué esta globalización capitalista permanece truncada... Aquí se encuentra el límite histórico del capitalismo: el mundo polarizado...*” (Amin; 1999: 95-96).

Conclusiones

Nosotras respondemos a la metáfora “la globalización llegó a la enseñanza de la historia de Asia y África” con los datos que la empiria demostró afirmativamente, pues no sólo la historia ha dejado de enseñarse en las escuelas como consecuencia de la aplicación de las reformas educativas neoliberales, sino que, para los libros secundarios con los contenidos de la EGB, no existe historia afroasiática. A estas cuestiones se le suma que cada profesor puede llevar adelante un currículo diferente, a lo sumo una escuela puede coincidir en implementar uno y según estos criterios constarán o no las historias de Asia y África.

Últimamente algunos textos que fueron analizados han incorporando los contenidos de esos espacios territoriales pero sus acontecimientos son caóticos y catastróficos, presagiando que no hay salida posible a las crisis, y por tanto sólo queda la vía capitalista porque aún no aparece tratada la naturaleza del capitalismo. Estos manuales no son conocidos por

los profesores, tal vez, porque la historia de Asia y África no alcance a mencionarse por falta de tiempo escolar.

La historia afroasiática en el aula se da como misceláneas, alusiones, fragmentos, y se le aborda siempre y cuando aparezca como demanda en los alumnos. No es la política educativa las de impartir contenidos de Asia y África en la escuela media, ni del Consejo de Educación ni de la institución primaria, queda a criterio o voluntad del profesor frente al aula.

Las cuestiones teóricas a resolver en los contenidos de Asia y África pueden hacerse teniendo en cuenta los aportes conceptuales como etnocentrismo, eurocentrismo, glohacentrismo, racismo, prejuicios entre otros. Otras veces deben sumarse al análisis las reflexiones profundas acerca de la enseñanza de los procesos de colonización, historizar el imperialismo y dimensionar históricamente la modernidad en todos los espacios afroasiáticos como así, las secuelas de sus aplicaciones en cada lugar geográfico para arrihar a la complejidad histórica procesual.

Las cuestiones de la modernidad, de los procesos de colonización y del imperialismo tal como aparecen planteadas o ausentes en los manuales se convierten en un obstáculo para abordar la enseñanza de la historia de Asia y África. El aporte a la conclusión es que la suma de conceptos de análisis históricos pueden ayudar a revertir y resignificar la historia de los espacios afro-asiáticos tales como el imperialismo, la modernidad y los procesos de colonización.

Bibliografía

ALONSO, María Ernestina; VAZQUEZ, Enrique Carlos; GIAVÓN, Analía; (2001); *Historia. El mundo contemporáneo*; Madrid; Aique.

AMIN, Samir; (2003); *Más allá del capitalismo senil. Por un siglo no norteamericano*; Buenos Aires; Paidós.

(1989); *El eurocentrismo. Crítica de una ideología*; México; Siglo XXI editores.

(1999); *El capitalismo en la era de la globalización*; Buenos Aires; Paidós.

BERTONCELLO R.; GARCÍA P.; LÓPEZ DE RICCARDINI S.; LÓPEZ DE RICCARDINI H. CASTRO; MINVIELLI S.; ZUSMAN P.; (1996); *Geografía 3. Sociedades y espacios de América*; Buenos Aires; Santillana

BICHARA, Khader; (2001); *La religión como factor geopolítico en el espacio mediterráneo*; N°117; www.verdeislam.com.

Doxa (1998) N°18; Buenos Aires.

El Correo de la Unesco; (1983); París; Año XXXVI.

Estudios de Asia y África XXXI (1996); 1, México; El Colegio de México.

HUNTINGTON, Samuel, P.: (2003); *Choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*; Buenos Aires; Paidós.

LANDER, Edgardo (comp.); (2003); *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; Buenos Aires; CLACSO.

LICHTEIM, George; (1972); *El imperialismo*; Madrid; Alianza.

LUCHILO, J.; SACCAGGIO, P.; SHAWRZBERG, L.; PRISILEI, I.; SURIANO, J.; TERNAVASIO, J. M.; (2002); *El Mundo Contemporáneo. Desde los comienzos del siglo XIX hasta nuestros días*; Buenos Aires; Santillana.

MAÍLLO SALGADO, Felipe; (1987); *Vocabulario básico de Historia del Islam*; Madrid; Akal.

MARTINS de OLIVEIRA, Flavia Arlanch (Org.); (1999) *Globalizacáo, Regionalizacáo e Nacionalismo*; Sau Paulo; UNESP.

MEMMI, Albert; (1969); *Retrato del colonizado*; Buenos Aires; Ediciones de la Flor.

OXMAN, Claudia; (1998); *La entrevista de investigación en ciencias sociales*; Buenos Aires; Eudeba.

PERAGÓN, Arjona; (2002); *Las raíces del racismo*; N°165; www.verdeislam.com.