

## Dario A. EURAQUE

### Breve Biografía Académica del Dr. Dario A. Euraque (Abril 2011)

Desde 1990, el Dr. Dario A. Euraque (n. 1959, Tegucigalpa, Honduras) ha sido catedrático en Trinity College en Hartford, Connecticut, EE.UU., luego de obtener un doctorado en la historia de América Latina y el Caribe en la Universidad de Wisconsin- Madison. Entre Junio de 2006 y septiembre de 2009 se desempeñó como Gerente del Instituto Hondureño de Antropología e Historia en el gobierno del Presidente Manuel Zelaya Rosales. El Instituto Hondureño de Antropología e Historia <www.ihah.hn> es una institución autónoma del Estado de Honduras que trabaja de cerca con la Secretaría de Cultura, Artes y Deportes y su titular. Su misión es proteger, conservar, restaurar y divulgar el patrimonio cultural de la nación, desde los restos arqueológicos del país, pasando por la arquitectura colonial y republicana, e incluyendo sendos fondos documentales. El Dr. Euraque fue depuesto de su cargo por las autoridades impuestas luego del Golpe de Estado del 28 de junio.

El Dr. Euraque ha publicado numerosos ensayos y reseñas en revistas académicas en los EE.UU., Europa, América Latina, el Caribe y Centroamérica. Sus primeras publicaciones ahondaron sobre la historia económica y social de Honduras y sus implicaciones políticas en el siglo XX. Estas investigaciones se publicaron primero en inglés en 1996, y posteriormente como ***El Capitalismo de San Pedro Sula y la Historia Política Hondureña, 1870-1972*** (Tegucigalpa: Editorial Guaymuras, 1997. Segunda edición, 2001). Luego, el Dr. Euraque se interesó en la etnohistoria de su país, particularmente sobre procesos de formación de discursos oficiales sobre el imaginario e identidad nacional y su memoria histórica. Estas investigaciones se resumen en ***Conversaciones Históricas con el Mestizaje en Honduras y su Identidad Nacional*** (San Pedro Sula: Centro Editorial, 2004). Más recientemente hizo publicar unas reflexiones sobre la historiografía de Honduras en el siglo XX, en su ensayo titulado, ***Historiografía de Honduras*** (Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia, 2009).

Hasta el 2006 el Dr. Euraque investigaba en archivos de Honduras y EE.UU. en busca de documentación para un libro sobre la historia de la sexualidad en Honduras y una biografía sobre un escritor gay hondureño quien muriera en Nueva York en el 2003 en condiciones que el Dr. Euraque considera una especie de "exilio cultural." El Dr. Euraque se alejó de estos proyectos cuando el Secretario de Cultura de Honduras, el Dr. Pastor Fasquelle, hoy en el exilio, lo convocó para asumir el cargo de Gerente del Instituto Hondureño de Antropología e Historia. Luego que el Dr. Pastor Fasquelle y el Dr. Euraque, y muchos otros altos funcionarios del gobierno del Presidente Zelaya fueron depuestos a raíz del Golpe de Estado del 28 de junio, el Dr. Euraque trasladó su tarea investigativa a un futuro libro sobre políticas culturales en el marco del susodicho Golpe de Estado. Esta futura monografía tiene como título preliminar: ***Lempira Ejecutado una vez Mas: Cultura, Identidad Nacional, Turismo y los Antiguos Maya en la Modernidad de Honduras.***

Actualmente el Dr. Euraque también trabaja en una Consultoría con la UNESCO sobre la presencia de la Diáspora Africana en los programas curriculares y textos de estudio en las escuelas primarias y secundarias en Centroamérica.

### Brief Academic Biography of Dr. Dario A. Euraque (April 2011)

Dr. Dario A. Euraque (b. 1959, Tegucigalpa, Honduras) has taught at Trinity College in Hartford, Connecticut since 1990, when he received his Ph.D in Latin American and Caribbean history from the University of Wisconsin in Madison. Between June 2006 and September 2009 he served the Honduran government as the Director of the Honduran Institute of Anthropology and History. The Institute is an autonomous agency of the Honduran state, and works closely with the Minister of Culture. It is charged with protecting,

conserving, and researching the cultural heritage of the country. Honduran laws also charge the IHAH with promoting and publicizing the country's cultural patrimony nationally and internationally, from its archaeology to its colonial and post-colonial monuments. Dr. Euraque was ousted as Director of the IHAH in the aftermath of a civilian-military coup against President Manuel Zelaya Rosales that began on June 28, 2009.

Dr. Euraque has published articles and reviews in many academic journals in the U.S., Europe, Latin America and the Caribbean. His early work focused on the economic and social history of Honduras. This early work is available in ***Reinterpreting the "Banana Republic": Region and State in Honduras, 1870s-1972*** (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1996); a Spanish version of this monograph was published in Honduras in 1996 and in 2001; he next focused his research on questions of race, ethnicity, state formation and national identity in modern Honduras and Central American history. This work is published in, ***Estado, Poder, Nacionalidad y Raza en la Historia de Honduras: Ensayos*** (Tegucigalpa: Ediciones Subirana, 1996), and. ***Conversaciones Históricas con el Mestizaje en Honduras y su Identidad Nacional*** (San Pedro Sula: Centro Editorial, 2004). He also published a long essay on the history of the historian's craft in Honduras. This short monograph is entitled, ***Historiografía de Honduras*** (Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia, 2009).

Until 2006 Dr. Euraque worked on a book about the history of sexuality in Honduras, and on a biography of a gay Honduran writer who died in New York in 2003 in what Euraque considers "cultural exile". At the request of the Honduran Minister of Culture, Dr. Rodolfo Pastor Fasquelle, in 2006 he put these projects aside to assume the responsibility of directing the Honduran Institute of Anthropology and History. After he and Dr. Pastor Fasquelle and many other high-level government officials were removed from office in the aftermath of the coup on June 28<sup>th</sup>, Dr. Euraque shifted his research agenda. He completed his memoirs and a documentary about his experiences in the government of President Manuel Zelaya Rosales. The memoir is entitled, ***El golpe de Estado del 28 de junio del 2009, el Patrimonio Cultural y la Identidad Nacional de Honduras*** (San Pedro Sula: Centro Editorial, 2010). These are available on-line via Dr. Euraque's personal web page: <http://www.trincoll.edu/~euraque/>.

### **Dario A. Euraque y Yesenia Martinez, "África y la Diáspora Africana en los Programas de Estudio en las Escuelas Primarias y Secundarias en Centroamérica"**

Hoy los seis países de Centroamérica- Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá- contienen aproximadamente 45 millones de habitantes. Como región, esta zona alberga grandes segmentos poblacionales con diversos pasados etno- raciales: gran diversidad indígena; españoles y otros europeos; norteamericanos; asiáticos, sobretudo chinos; árabes; y descendientes de africanos y afro-indígenas- estos últimos con orígenes en el colonialismo y neocolonialismo que sufrieron las poblaciones aborígenes desde el s. XVI. Un segmento casi desconocido de estas poblaciones es producto de la Diáspora Africana; sin embargo, a pesar de que la presencia en Centroamérica de gentes con orígenes en África data de la llegada misma de los españoles en las primeras décadas del s. XVI, sabemos muy poco sobre su historia. Pero, durante los últimos años una nueva generación de historiadores ha generado nuevos aportes al estudio de la presencia del colonialismo, la etnohistoria y la presencia de africanos en Centroamérica. Los países con más avances en ese sentido han sido Costa Rica y Panamá, en primera instancia, seguidos

luego por Honduras, Nicaragua, Guatemala y por último, El Salvador. Muchos de los más interesantes aportes en varios países han articulado esos estudios con una más amplia historiografía sobre la “Diáspora Africana” y la historia de África en relación a la presencia de esclavos de ese continente en America Latina en general, y también en los EE.UU. Esta ponencia aborda la siguiente interrogante: ¿Cómo y hasta qué grado ha incidido esta nueva historiografía en los programas de estudio en las escuelas primarias y secundarias en Centroamérica? La base documental de la ponencia se originó en una extensa consultoría realizada por los autores a favor de la UNESCO sobre el tema entre octubre y diciembre del 2009.

# **África y la Diáspora Africana en los Programas Curriculares en Centroamérica**

Darío A. Euraque, Trinity College, Hartford, CT, EE.UU.

Yesenia Martínez, Universidad Nacional de Agricultura, Catacamas, Olancho, Honduras

Ponencia ante el Coloquio  
“Enseñar las tratas, las esclavitudes, sus aboliciones y sus herencias,  
Cuestiones sensibles, investigaciones actuales”.  
18, 19, 20 de Mayo de 2011  
Paris, Francia

## **I. Introducción**

La presencia en Centroamérica de gentes con orígenes en África data de la llegada misma de los españoles en las primeras décadas del siglo XVI.<sup>1</sup> Hoy en día existe una innovadora historiografía académica que registra ese hecho. Esa misma historiografía registra la presencia y evolución histórica de la población mestiza en la región con ascendencia africana, sea en su sentido cultural y fenotípico. Las categorías étnicas y raciales oficiales de las épocas colonial y postcolonial en Centroamérica dejaron amplio testimonio de los legados de la historia y diáspora africana en esta región. Negros, mulatos, pardos, zambos, morenos, negros caribes y negros ingleses fueron sólo las principales clasificaciones etnoraciales que evidenciaron los matices en el mestizaje afrodescendiente en Centroamérica. La historiografía centroamericana en los últimos cinco a diez años también registra esta dimensión de un eslabón fundamental en la historia colonial y poscolonial de la región.<sup>2</sup>

En este contexto, merece plantearse las siguientes interrogantes: ¿En qué grado ha incidido esta nueva historiografía académica en lo que la niñez y juventud centroamericana conoce de la historia y Diáspora africana? ¿Cuál ha sido el interés del Estado en integrar el tema de la Diáspora Africana en los currículos nacionales en Centroamérica en los últimos años?

Este ensayo ofrece respuestas someras a estas importantes interrogantes. El mismo se originó con una consultoría realizada por los autores bajo contrato con la UNESCO, oficina en San José, Costa Rica, a fines del 2009. Los términos de referencia de ese proyecto les exigieron a los autores<sup>3</sup>, “la redacción de un diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de los aportes de los afro- descendientes en el currículum escolar del sistema educativo centroamericano.” En particular, el objetivo de la consultoría era “el de realizar un análisis del sitio que ocupa la historia de la población afro-descendiente en el currículum escolar.” Para ello se debería “hacer un análisis del programa de enseñanza de historia, literatura, estudios sociales, geografía y educación cívica, en cada uno de los niveles de primaria y secundaria y diversificado, así como un inventario de las celebraciones o de las efemérides patrias que se celebran en los recintos escolares y un análisis de los textos que se utilizan para la enseñanza de la historia nacional y regional en cada país señalado.”<sup>4</sup>

El estudio del 2009 en si arrojó una inmensa y novedosa base de datos en función de los varios productos de la consultoría. Estos fueron:

- Un inventario de los componentes temáticos en el sentido del papel asignado a los diferentes grupos culturales centroamericanos.
- Un inventario y un análisis comparado de las presencias o ausencias de los grupos culturales (en particular afro-des...) en las efemérides nacionales promulgados por el Estado.
- Un inventario de libros y análisis del sitio que ocupan estos en los currículos oficiales.
- Un análisis de las diferencias regionales de los países en referencia a las herramientas, materiales y metodologías de enseñanzas sobre la presencia afrodescendientes en Centroamérica.
- Un balance sobre los vacíos curriculares y sugerencias y evaluación de la situación a nivel de país, y de región.
- Una propuesta de líneas guías estratégicas para el seguimiento por país sobre la temática.
- Identificación de áreas de intervención en temas específicos.
- Definición de un plan de acciones concretas para capacitaciones a los actores gubernamentales (interculturalidad en la educación).

Aquí sólo ofrecemos los siguientes resultados: 1) un inventario de los componentes temáticos del currículo por cada uno de los niveles educativos, escuelas y colegios; 2) un análisis sobre el papel asignado a los diferentes grupos culturales; y 3) una comparación de los contenidos en una perspectiva intercultural señalando el papel asignado a los aportes de la población afrodescendiente en los Currículos Nacionales Básicos (CNBs). La mayoría de los CNBs consultados data del periodo 2005 al 2008, y no se habían distribuido al sistema educativo centroamericano. A excepción de Costa Rica, la ejecución era obligatoria para el 2010. El Inventario de los Componentes Temáticos de los CNB consta de 304 páginas.<sup>5</sup>

Casi todos los CNBs consultados y otros insumos se obtuvieron mediante el www, principalmente acezando páginas públicas de los Ministerios de Educación de cada país de Centroamérica, aunque en algunos casos se obtuvieron versiones electrónicas por medio de la gentileza de colegas o profesionales en la materia de algunos países de la región. Siempre a manera de introducción, en la sección II de este ensayo, se ofrece un desglose de los CNBs de El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y Costa Rica, en función de abordar “los aportes de los afro- descendientes en el currículum escolar del sistema educativo centroamericano,” ofrecemos un análisis general sobre el papel asignado a los diferentes grupos culturales por país. En la sección III se ofrece una comparación de los contenidos por país en una perspectiva intercultural, señalando el papel asignado a los aportes de la población afro-

descendiente en los programas educativos nacionales de los seis países de Centroamérica. Por último, en la sección IV, a manera de resumen, se registran algunas conclusiones.

## II. Aspectos Generales a Centroamérica

Previo a apreciar particularidades, merecen destacarse importantes observaciones generales sobre los CNBs centroamericanos. Primero, la visión de la relación entre el pasado y la cultura y los grupos étnicos que se maneja en los CNBs se relaciona predominante con el periodo de “la colonia” u el “periodo colonial español”, o la “conquista española y la época colonial.” Los otros contextos coloniales europeos se mencionan, pero de manera un tanto superficial. Como veremos, las excepciones son Panamá y Costa Rica. (Cuadro 1).

### Cuadro 1

Currículum Nacional Básico en Centroamérica  
(Conceptos registrados según país en la paginación en los CNBs  
De Ciencias Sociales, Cívica y Español)

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

**Explicación:** Las cifras por columnas y totales registran la cantidad de páginas en que aparece cada concepto o palabra en el desglose de los CNBs de cada país consultado. No incluye los CNB de Ciencias Sociales para todos los niveles de media para Panamá, y los CNBs para Cívica para el octavo, el noveno y el onceavo grado de Panamá. (Nos llegaron muy tarde para realizar la contabilidad necesaria.) No incluye los CNBs para Nicaragua para el primer y segundo grado. Se nos hizo imposible obtener estos últimos CNBs. Estamos convencidos que la carencia de estos últimos CNBs no cambiarían significativamente las cifras de este cuadro.

La historia colonial española en las Américas se conceptualiza como remota, con frágiles nexos con los siglos XIX y XX, y con la actualidad. Los complicados nexos entre el colonialismo inglés y francés en el Caribe y sus nexos con Centroamérica aun en los siglos XIX y XX, y su relación con la Diáspora Africana no aparecen en los textos escolares y en los CNBs. La necesidad que planteo en el 2007 la Coordinadora de Organizaciones Negras Panameñas de

revisar e incluir en “los programas y textos de historia africana y de los afro descendientes en América Latina y el Caribe y Panamá, en todos los ciclos de la enseñanza formal,” merece generalizarse para el resto de Centroamérica. Hoy en día, como se observa en el Cuadro 1, que presenta un sencillo análisis de contenido de ciertas categorías y conceptos que organizan, en un todo, una especie de paradigma dentro del cual se puede ubicar la Diáspora Africana en Centroamérica. Como veremos a lo largo de este ensayo, no se aprovecha esa oportunidad pedagógica.

Segundo, y ello se deriva de lo primero, de la conceptualización del pasado colonial español, cuando se aborda los “grupos culturales,” se enfatiza a los indígenas como “antepasados,” como “los primeros pobladores”, y en particular las culturas indígenas organizadas en Estados, o proto-Estados.<sup>6</sup> Sobre todo se enfatiza a los grupos indígenas que habitaron centros urbanos estructurados con arquitectura monumental, los Mayas de Honduras en particular, o las culturas indígenas mesoamericanas en general.<sup>7</sup> Esto es problemático porque la arqueología contemporánea y la historiografía actualizada registran que la inmensa mayoría de los pueblos autóctonos que habitaban Centroamérica en el momento de llegada de los españoles registraban una enorme variedad de organización sociopolítica y logros arquitectónico- materiales, de hecho con escasa monumentalidad, especialmente si se comparan con los Maya, Aztecas o Incas.

Es más, y ello sugiere una tercera observación general, la mezcla etno-racial que comenzó con la conquista en contra de los indígenas y por el colonialismo español, más conocido como el mestizaje, aparece en los CNBs centroamericanos como un binomio indígena de Estado- y español presuntamente blanco, el cual excluye la presencia afro descendiente y sus variadas subjetividades, de nuevo con la excepción del caso panameño, y un tanto en el caso nicaragüense. En parte ello es producto de la forma en que el colonialismo español, y el colonialismo en las Américas en general, incluyendo las escasas referencias a sus variantes francés, inglés, holandés, o portugués, excluye a la esclavitud como un sub-sistema del colonialismo atlántico; por lo tanto, el status de los esclavos y esclavas como actores socio-históricos en el pasado centroamericana se margina casi por completo.

La ausencia de los negros y negras como actores en el pasado colonial y postcolonial se refleja en su ausencia en el inventario de los significados de las efemérides en cada país. Con la excepción de Honduras y Panamá, en menor grado en Costa Rica, la herencia afro descendiente carece de presencia en las celebraciones o reconocimientos nacionales que se registran en los calendarios cívico-escolares oficiales reconocidos por los Estados nacionales.<sup>8</sup>

Lo mismo es cierto cuando se rastrea el inventario de efemérides oficiales en busca de la presencia indígena, de nuevo con la excepción de Honduras, donde el cacique *Lempira* es vanagloriado. Este hecho apunta a que hoy en día, con la excepción de Guatemala, la subjetividad histórica de las poblaciones indígenas, o “grupos étnicos”, como suelen también identificarse en los CNBs centroamericanos, es asociada con un pasado remoto, colonial, y avasallado con un mestizaje homogéneo, especialmente profundo en el caso de Nicaragua, según

su CNB. La información en el CNB nicaragüense exalta y reconoce la “Resistencia Indígena” anti-colonial y hasta post-colonial, pero la subjetividad indígena luego desaparece en prácticas pedagógicas que sobrevaloran un “mestizaje” triunfante, y que en general le atribuye historicidad a las regiones autónomas misquitas de la “zona atlántica” o caribeña solamente.

Ahora bien, retomando la ausencia afro descendiente, creemos que este problema general que sufren los CNBs centroamericanos está asociado con otro vacío enorme en estos documentos, y sin duda en la práctica pedagógica en las aulas escolares; con escasísimas excepciones se menciona al continente africano, no digamos mencionar un país africano en particular como fuente de los afro descendientes en la región. Cuando se hace referencia a “África” es en un sentido geográfico y territorial pero y no con su propia subjetividad histórica y colectiva. Es más, no solo no aparece la palabra “afro descendiente”, con escasísimas excepciones aparecen las palabras “negro” o “negra”. (Las palabras “mulato” o “mulata” casi nunca aparecen, con la excepción de su definición en los CNBs costarricenses; igualmente, con la excepción costarricense, tampoco aparece la complicada nomenclatura alrededor de la noción de “castas”, clasificación etno-humana ampliamente difundida en la historia colonial, y con legados importantes para comprender la afro descendencia postcolonial.)<sup>9</sup>

Siempre como observación general para con los CNBs centroamericanos, suponemos que estos vacíos a su vez se derivan de la evolución de las ciencias sociales luego de la segunda guerra mundial en Centroamérica, y especialmente para fines de la segunda mitad del siglo XX. En general, en Centroamérica, a diferencia de los EE.UU., la complicada historicidad de las palabras “raza” y “etnicidad” y su incidencia en el mestizaje colonial y postcolonial carecieron de investigación en general, no digamos en su despliegue en los programas de educación escolar.<sup>10</sup>

En parte esta problemática se deriva de la poca uniformidad con que se conoce la historia de conceptos claves de esta temática en la historiografía centroamericana desde el siglo XIX, incluyendo la palabra “raza” y pasando por las nociones de etnicidad y cultura. No tenemos el espacio para abordar estos asuntos a fondo aquí, pero merita una introducción. Según el historiador alemán Lucian Holscher, “la relación semántica entre las palabras y cosas queda fijada en cualquier acta de habla, pero cambia en el tiempo. Descubrir cuál es la relación específica entre lenguaje y realidad histórica es algo abierto a la investigación histórica.” Esta es una tarea pendiente en Centroamérica en su sentido de historia intelectual y en torno a la etimología histórica de los conceptos “raza”, “casta”, “etnia” y “cultura.”

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



“Casta” a su vez merece comentarse especialmente dado su ausencia en los CNBs centroamericanos, y dado su uso en la época colonial. La palabra “casta” entra al español del francés, *castus*, o “puro”, especialmente en el sentido del producto de una reproducción orgánica, pero obviamente previo a las ciencias zoológicas, biológicas, y no digamos la genética. Algo casto, entonces, especialmente previo a la colonia, hacía referencia a su supuesta pureza reproductiva, y por ello entonces, los vínculos entre casta, castizo y linaje.

Otro concepto fundamental para la historiografía postcolonial es la etnicidad, o “grupos étnicos”, como se referencia en los CNBs centroamericanos. Como es bien sabido la palabra deriva de etnia, que a su vez nos llega al español por medio del latín *AETHNICUS*, y previo a ello, por medio del griego antiguo, refiriéndose a “gente” o “pueblo”, es decir, “etno.” Inicialmente, etno o etnia carecía de las inflexiones de reproducción de calidad orgánica explícita en las palabras *Razza* o *Casta*. De hecho, en el griego, la connotación de “calidad” hacía referencia más a la distinción entre “civicus”, ciudadano y “bárbaro” o un extranjero sin la cultura griega, pero no obstante, siempre “etnos”, es decir, gente.

Estas últimas apreciaciones introdujeron otra palabra que merece cierta consideración en este Informe: “cultura”. En sus más remotos usos, nos recordó hace muchos años Raymond Williams, cultura se deriva del verbo “cultivar”, pero en el sentido del proceso de cuidar la organicidad de hortalizas y después fincas. De allí, el ser culto era aquella persona versada en la siembra de las hortalizas. En cierta forma entonces, y aquí se simplifica enormemente, es fácil ver la transición entre aldeas cultas, pueblos cultos, etc. También es fácil ver lo inverso, aquellos carentes de “conocimientos” eran “incultos”. En caso centroamericano, especialmente los indígenas coloniales, ya avasallados por la conquista y diezmados demográficamente, carecía de cultura, y más bien se les atribuyo, hasta bien entrado el siglo XX, “folklor”. Los negros y negras ni ese reconocimiento recibieron en el siglo XIX y aun bien entrado el siglo XX.<sup>11</sup>

Ahora bien, retomemos de nuevo las palabras de Lucian Holscher: “la relación semántica entre las palabras y cosas queda fijada en cualquier acta de habla, pero cambia en el tiempo. Descubrir cuál es la relación específica entre lenguaje y realidad histórica es algo abierto a la investigación histórica”, de hecho, para cada caso centroamericano. En los últimos años se ha generado cierta historiografía que ofrece elementos de juicios y documentación encaminada a retomar el pasado afro descendiente en el sentido que lo sugiere Holscher. Sin embargo, hoy en día esos avances historiográficos no se trasladan a los textos y manuales escolares centroamericanos, según lo enumeramos un “Inventario de libros y un análisis del sitio que ocupan y como son presentados los diferentes grupos étnicos o culturales en la conformación de cada una de las sociedades en los libros que se utilizan para la enseñanza de la historia, en particular los grupos afro descendientes”. Sin embargo, el avance historiográfico, sobretodo sus aportes más académicos, carece de influencia en los CNBs en Centroamérica, especialmente cuando se aborda la herencia afro descendiente, con la excepción de Panamá y un tanto en Costa Rica, como veremos.

Por último, aun cuando nos enfocamos en la pobreza de los textos, hacemos nuestro el siguiente planteamiento de Fernanda Sosa para el caso de Uruguay:

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

### **III. Análisis de los CNBs para cada País**

Aquí presentamos un análisis del papel asignado a los diferentes grupos culturales en los CNBs por país centroamericano; igualmente, ofrecemos comparación de los contenidos en una perspectiva intercultural, señalando el papel asignado a los aportes de la población afrodescendiente” de cada país de Centroamérica. A continuación presentamos ese análisis más pormenorizado, el cual se basa en los datos del estudio del 2009, y en nuestro conocimiento de la historiografía de la Diáspora africana en las Américas y su papel en la historia Centroamericana.

#### **El Salvador**

Para el caso de El Salvador tuvimos acceso a los CNBs para la primaria y secundaria, del primer al onceavo grado de Estudios Sociales y Educación Cívica. Entre el primer y 6to grado no se registran subjetividades de los grupos culturales, ni por supuesto aquellos con historia afrodescendiente. Como en otros CNBs centroamericanos, en estos primeros años se concentra en el entorno familiar y comunitario. Sin embargo, ya entre el séptimo y onceavo grado, en varias unidades de los CNBs salvadoreños, se introducen temáticas y componentes conceptuales que registran el vocabulario de la diversidad cultural, razas y etnias. Ya para el 9no grado se registra “el factor étnico como fuente de exclusión y conflicto”, pero desafortunadamente este es relegado a un marco mundial, sin nexos con la historia de El Salvador, y la relación de esta provincia dentro de la Capitanía General.

Igualmente, en el 8to grado se sugieren se lleve a cabo, un “análisis y distinción de los términos etnia y raza para referirse correctamente a los grupos minoritarios de Centroamérica y América” y que se lleve a cabo una identificación y ubicación en mapas de El Salvador y Centroamérica de las principales etnias de Guatemala, Honduras y Nicaragua. Pero como la esclavitud africana en Centroamérica, o la presencia de negros o negras en El Salvador no se registran en su pasado,

la descripción carecerá de posibles nexos con ese pasado, a pesar de que la historiografía actualizada sugiere lo contrario, especialmente las investigaciones de Paul Lokken para la época colonial.<sup>12</sup>

En el 9no grado, se sugiere, por ejemplo, que los estudiantes lleven a cabo una “descripción y comparación del trato que reciben las distintas etnias en el mundo, leyes y decretos a su favor y análisis de su integración: raza negra en África y la raza negra en América. Investigación de conflictos surgidos por razones étnicas, sus consecuencias sociales y la base legal para proteger a las minorías.” De nuevo, como la esclavitud africana en Centroamérica, o la presencia de negros o negras en El Salvador no se registra en su pasado, la descripción carecerá de posibles nexos con el pasado local, como forma de diferenciación con los muy distintos casos de Honduras, Panamá y Costa Rica en particular.

En El Salvador los textos escolares utilizados no ofrecen documentación o análisis con el cual se pudieran poner en práctica las sugerencias postuladas para el CNB de El Salvador a partir del 8to grado, y hasta el onceavo grado, con respecto a los afro descendientes. Es más, la lista de efemérides para el calendario cívico escolar es quizás el más tradicional en el marco centroamericano. Esta lista carece de días nacionales consignados a la herencia étnica nacional; ni Atlacatl, presunto líder indígena que se supuso por mucho tiempo que murió luchando contra a los españoles a comienzos del siglo XVI, como Lempira en Honduras, es mencionado, o mistificado.

En fin, los debates generados en otros países centroamericanos a partir de 1992 alrededor de los “500 Años del Descubrimiento”, y el papel de Cristóbal Colon en la historia del colonialismo en las Américas, no parecen haber incidido en la pedagogía sobre la etnicidad en El Salvador. Quizás el contexto de la transición a los acuerdos de paz ante la resolución de la guerra civil en El Salvador no lo permitió. Sea como sea, el hecho es que hoy el 12 de octubre se reconoce como el Día de la Hispanidad, como en el caso de Panamá y Guatemala, aunque en estos últimos países con contextos históricos y legados para la memoria muy diferentes que en el caso salvadoreño. La gran masacre de miles de indígenas en el occidente de El Salvador en 1932 genero lo que el Dr. Jeff Gould caracteriza como una vergüenza en torno a la etnicidad indígena; por lo tanto, desde la década de 1940 el Estado salvadoreño se encargo de cultivar una “cicatriz en la memoria” salvadoreña sobre la identidad étnica, incluso la indígena, no digamos la negra. Parece ser que el sistema educativo oficial aun sufre esa cicatriz.

## **Guatemala**

Contrario al caso de El Salvador, desde la década de 1990 Guatemala, como Honduras, goza de un movimiento indígena importante, un movimiento complejo que dialoga con el pasado Maya en particular y su relación con el presente. En el caso de Guatemala contamos con los CNBs desde el 1er grado de la primaria hasta los últimos niveles de la secundaria. En el 1er grado se registra la necesidad de cultivar una competencia en el tema de “formación ciudadana” cuando

“se identifica con orgullo con respecto a su familia, grupo social, étnico y cultural.” Es más, se recomienda la “identificación de los rasgos característicos de las etnias y culturas de otras comunidades” también. En el tercer grado se reafirma esta convicción curricular cuando se registra, una competencia en la asignatura del “Medio Social y Natural”, cuando se “convive de manera solidaria, respetuosa y tolerante en espacios donde comparten la diversidad de género, de etnias y de clases sociales” y se pregona el “respeto de los derechos de todo grupo cultural o étnico.” Estos a la vez son desglosados cuando se sugiere como tarea la “identificación de los Pueblos que viven actualmente en Guatemala y Centroamérica: Mayas, garífunas, xinca y ladinos.”

De esta manera, los grupos étnicos protagónicos en los CNBs guatemaltecos se difieren un tanto del caso salvadoreño, especialmente mediante la presencia garífuna, pero en particular mediante la yuxtaposición implícita entre “indígenas”, Mayas, y “ladinos”. Es más, a diferenciación de El Salvador, el calendario de efemérides en Guatemala si registra tributos a Tecun Uman, al Popol Vuh, a los pueblos indígenas y Rabinal Achi. Sin embargo, a pesar de esa interesante diferenciación clasificatoria y su incidencia en la lista de efemérides oficiales, los CNBs guatemaltecos reproducen los problemas ya expuestos para El Salvador: el mestizaje se dio en la época colonial, y se dio mediante la conquista del monumentalismo indígena. Obviamente, como se sabe, y como lo documenta investigadores como Arturo Taracena, Richard Adams, Santiago Bastos, Greg Grandin, Arturo Arias, Marta Elena Casaus y Charles Hale, el mestizaje del siglo XX es mucho más complicado. Es más, Christopher Lutz, Paul Lokken, Lowell Gudmundson y Beatriz Palomo ha hecho aportes sumamente importantes sobre la población negra colonial en este país.<sup>13</sup>

Sea como sea, las tareas encomendadas a los estudiantes en el caso guatemalteco son más detalladas cuando se compara con el CNB de El Salvador. Para el caso guatemalteco se registran las siguientes tareas, entre otras:

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

- Caracterización del mestizaje durante la colonia: como se lleva a cabo, resultados del mestizaje.

Ahora bien, como la exposición sobre el colonialismo español no incluye un reconocimiento de la esclavitud, de la importación de negros y negras, ni tampoco se menciona al continente africano en un sentido cultural. Paradójicamente, si se reconocen a los Garífunas como uno de los cuatro pueblos de Guatemala. Sin embargo, este reconocimiento simplemente como una nomenclatura étnica, superficial, y no como una instancia de los nexos entre los garífunas guatemaltecos, la herencia afro descendiente en las Américas y el papel del Caribe y África en nuestro continente. Lo único rescatable en cuanto a estos temas en el CNB guatemalteco para la primaria es la necesidad, en el 5to grado, de una “interpretación de los movimientos indígenas y personas de color frente al dominio español, portugués, inglés y francés.” En la secundaria, lo único rescatable es la siguiente tarea: “Dramatización de elementos de la tradición oral garífuna.”

La falta de nexos entre la historia de los Garífunas y la Diáspora Africana en el Caribe es lamentable, puesto que existe cierta historiografía sobre el tema, comenzando con Christopher Lutz, que fundamenta otro pasado guatemalteco en ese sentido. De esta manera, se desprecian los posibles nexos pedagógicos con el hecho que el calendario de efemérides en Guatemala registra el 25 de noviembre como el Día de la Mujer afro descendiente, y que desde 1996 se decreto al 26 de noviembre como el “Día del Garífuna”. Hasta hace muy reciente se investigo, como nos lo recordó Douglas Trefzger hace una década,<sup>14</sup> tampoco se ha investigado la pequeña presencia de afro antillanos que llegaron a trabajar con la United Fruit Co. en Guatemala durante la segunda década del siglo XX. Hoy gozamos de nuevo e importante libro en ingles.<sup>15</sup>

Por lo tanto, cuando en el 5to grado se promueve como tarea la “valoración de las recomendaciones de los acuerdos de paz a favor de superar el racismo, machismo y etnocentrismo”, el racismo en contra de los negros y negras no tiene nexos con el colonialismo español y su negritud, y con la escasa presencia afro antillana, aunque si se reconoce el racismo contra los indígenas. Igualmente, cuando en el 6to grado se recomienda la “investigación con relación a la población mundial: diversidad étnica, cultural, y lingüística del mundo”, se excluye a la afro descendencia de ese marco investigativo y valorización. De esta manera, la “dramatización de una parte de la tradición oral garífuna” propuesta en la secundaria carece de contexto histórico nacional y regional, no digamos con la Diáspora Africana mediante la esclavitud.

## **Honduras**

Generalmente, la afro descendencia en Honduras es asociada con los Garífunas que llegaron a este país en 1797, y que luego se desplazaron, por un lado, en el occidente, hasta Guatemala y Belice en la costa caribeña hondureña, y hacia el oriente hasta Nicaragua. Durante la última década, los intelectuales y líderes garífunas han gozado de importante incidencia en el sistema político hondureño, incluyendo en el calendario cívico oficial. Desde 1996, el 12 de abril, fecha

de la llegada de por lo menos 2,000 Garífunas al puerto de Trujillo, fue oficializado como un día de celebración nacional. Es más, desde el 2002 todo el mes de abril es reconocido como el “Mes de la Herencia Africana” en Honduras. Durante el periodo del Gobierno del Presidente Manuel Zelaya Rosales (2006-2010), por primera vez en la historia de Honduras, un Garífuna, Salvador Suazo, ocupó el cargo de Vice-Ministro de Cultura.

Como para el resto de países centroamericanos<sup>16</sup>, durante las últimas dos décadas se ha generado cierta historiografía dentro y fuera de Honduras donde se registran las complejidades de temas étnicos, incluyendo importantísimos aportes de Rina Cáceres en rescatar y visibilizar la presencia de la esclavitud africana en la construcción de la Fortaleza de San Fernando de Omoa en la costa caribeña de Honduras a mediados del siglo XVIII. En este sentido Honduras se diferencia profundamente con respecto a El Salvador y Guatemala,<sup>17</sup> donde la historiografía sobre la afro descendencia es menos desarrollada, puesto que en el caso hondureño hasta importantes estudios se tienen sobre la manera en que los negros y negras se presentan en la literatura nacional y extranjera. Al respecto considérense los innovadores trabajos de Jorge Amaya Banegas.

Sin embargo, cuando se revisan los CNBs de Honduras, se repiten ciertos patrones registrados colmados en los CNBs salvadoreños y guatemaltecos. Primero, a pesar del protagonismo intelectual garífuna, los CNBs hondureños no registran los siguientes conceptos: esclavitud, negros o negras. El estudio de África se refiere a la división política y la geografía. La palabra “Garífuna” solo aparece una vez en los CNBs hondureños. La única posible asociación con la herencia africana en los CNBs de Honduras que detectamos es una referencia en una tarea del 2do grado en el marco de una unidad de la “Organización Social y Las Actividades Humanas”. (Revisamos los CNBs hondureños entre el 1er grado y el 9no grado.)

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

Por lo tanto, en Honduras, como en los casos de El Salvador y Guatemala, el papel asignado a los “grupos culturales” en los CNBs siempre está asociado con los indígenas, en tanto que es a estos grupos a quienes se les atribuye “etnicidad”. No existe referencia a la noción de “Ladino” en Honduras, como en el caso de Guatemala. Es más, en Honduras, como en el caso de El Salvador, tampoco se registra la palabra mestizo o mestiza, sin duda porque se supone que los mestizos y mestizas son los protagonistas culturales a priori, sin necesidad de explicarse o diferenciarse étnicamente de los indígenas. Por lo tanto, cuando en los CNBs se registran tareas que caracterizan a Guatemala como “sociedades plurilingües y pluriculturales” o “multiculturales” se excluye a los negros y negras, por lo menos a nivel conceptual.

Sea como sea, ya en el 2do grado, el CNB hondureño afirma que los estudiantes se dediquen a las siguientes tareas que bien ilustra a quien se le adjudica el protagonismo cultural étnico:

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

En resumen, como en los casos salvadoreños y guatemaltecos, las tareas promovidas en torno a investigar, documentar, y conocer a los pueblos indígenas se re-enfatiza en los niveles avanzados de la primaria, quinto y 6to grado, y se profundiza en los grados séptimo y octavo. Se distingue este proceso en estos grados, comparado a los primeros, en tanto que a partir del 5to grado se promueven tareas relacionadas con los grupos indígenas de toda Centroamérica y América en general y no solo Honduras. Sin embargo, se enfatizan los grupos indígenas que produjeron arquitectura monumental, en particular los mayas, en gran medida generado por el peso económico del turismo internacional en el Parque Arqueológico de Copan Ruinas.

En el caso de Honduras esta situación es bastante paradójica, puesto que la mayoría de los indígenas que habitaban el país al momento de la conquista no eran los mayas, a diferencia de Guatemala. El grupo indígena más grande en Honduras al llegar los españoles eran los Lencas. De hecho, a pesar de la catástrofe demográfica que sufrieron en los siglos XVI y XVII, en los siglos posteriores los Lencas fueron el grupo indígena más grande en el territorio hondureño. Por último, en el imaginario nacional de Honduras es un indígena Lenca que es recordado en el calendario cívico oficial, *Lempira*. La moneda de Honduras lleva su nombre, y desde 1935 se decretó una celebración nacional para conmemorar el hecho que *Lempira* fue el último gran cacique que resistió la conquista española. Aun se carece de una efeméride celebrando a Joseph Satuye, el líder garífuna que resistió en colonialismo inglés, y que la iconografía de los intelectuales garífunas celebran hoy en día como héroe de su resistencia.

## **Nicaragua**

En Nicaragua es la resistencia indígena contra los españoles la que se valoriza en los CNBs de ese país, en gran parte bajo la influencia de la reivindicación revolucionaria promovida por los Sandinistas en sus diferentes periodos de gobierno a partir de 1979. Desde el 2007 el 9 de agosto se decreto como el reconocimiento al “Día Nacional de los Pueblos Indígenas”. Para este análisis hemos contado con todos los CNBs de Nicaragua entre el tercer y 9no grado en Ciencias Sociales.

A diferencia de Honduras o Guatemala, en Nicaragua, en el imaginario oficial no se reivindica a personajes indígenas históricos- por ejemplo, un *Lempira*, de la etnia Lenca en Honduras, o un *Tecun Uman*, de la etnia Maya Kiche en Guatemala. Según el CNB de Nicaragua, en el tercer

grado, bajo el contenido titulado “Celebraciones Históricas y Culturales de mi Departamento y País”, se reconoce el 12 de octubre, como el “Día de la Resistencia”.

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

- Dialoga con su docente, acerca de la resistencia indígena contra toda forma de dominación colonial y extranjera.
- Participa en distintas actividades en conmemoración de la resistencia indígena.
- Investiga y converse con su docente, sobre el significado y la importancia de la celebración de la semana de la Autonomía de la Costa Caribe.
- Participe con respeto e identificación, en las actividades culturales y cívicas en homenaje a la Autonomía de la Costa Caribe.

Esta lista introduce un aspecto del caso nicaragüense que lo distingue entre todos los CNBs centroamericanos: la asociación entre el protagonismo indígena, colonial y posterior, con una región particular del territorio e imaginario nacional: la zona autónoma caribeña. La documentación base de la consultoría registra el hecho que a partir del 2007 se celebra en Nicaragua, comenzando con el 30 octubre, la “Semana de la Autonomía de las Regiones de la Costa Caribe” de Nicaragua. Es más, a partir del 4to grado, en el marco del contenido titulado, “La Presencia Europea en Nicaragua”, se perfila una historicidad particular: “Los ingleses y los misquitos en la Región del Caribe”. En función de esta visión del pasado, el CNB nicaragüense propone las siguientes tareas:

- Indaga y comenta con sus compañeras/os sobre las características económicas y culturales de la población del Caribe nicaragüense.
- Mediante una exposición dialogada infiere y comparte las causas de las diferencias entre los grupos étnicos del Caribe y los demás habitantes de Nicaragua.
- Reconoce y comenta los intereses de Inglaterra en la región y las formas de penetración que utilizó para apoderarse de la misma.
- Expresa el papel que jugaron los misquitos en el proyecto expansionista de Inglaterra.
- En equipo discute y valora la acción de Rafaela Herrera ante la invasión inglesa por el Río San Juan.
- Socializa en plenaria los efectos de la penetración inglesa en la región del Caribe o atlántica.
- Con la asesoría de su docente e intercambio de impresiones, refleje en un cuadro T, semejanzas y diferencias entre la colonización inglesa y la colonización española en Nicaragua.

En los CNBs particulares sobre la “Literatura” y “Cívica” solo existe una referencia a los grupos culturales étnicos, los misquitos. De esta manera, un complejo proceso de mestizaje en esas regiones, que incluyó negros africanos, documentado especialmente por el Dr. Germán Romero Vargas, es supeditado por un regionalismo que menosprecia una oportunidad pedagógica para visibilizar una particular afro descendencia en esa región centroamericana. Es más, en el 6to grado se sugiere, para conmemorar el Día de la Resistencia Indígena, la siguiente tarea: “participa en la celebración del día de la resistencia indígena negra y popular, destacando su



influencia en la conformación de la identidad cultural de los pueblos latinoamericanos.” Esta es la única referencia a la negritud que se encuentra en los CNBs de Nicaragua, excluyendo la referencia ya mencionada en los CNBs asociados con la “Literatura” y “Cívica”. Es más, la historiografía nicaragüense, comparativamente, carece de los avances registrados sobre la historia de los afro descendientes en Honduras, Panamá, y Costa Rica, en particular. Los textos escolares tampoco registran documentación que ayude a los docentes en ese sentido.

En fin, los CNBs nicaragüenses registran una profunda verdad que la ilustra muy bien el preclaro escritor nicaragüense Sergio Ramírez. En su reciente libro titulado el *Tambor Olvidado*, que aborda la afro descendencia en Nicaragua, Ramírez señala que “la mutilación de nuestra historia para quitar de por medio el componente africano resulta asombrosa. Quienes buscaban definir una identidad nacional pusieron en foco a la raza oprimida y postergada, necesitada de redención, un pensamiento que se vino desarrollando a lo largo de la primera mitad del siglo veinte en América Latina, y que entro en la cauda de la literatura. Esa raza es la raza mestiza indo hispana, mas indígena que hispana.”

Sin embargo, continua Ramírez en el *Tambor Olvidado*, ese mestizaje homogenizante significa que “lo negro sigue siendo intolerable, en su sentido tácito. De eso no se habla. Un silencio sepulcral cae alrededor de su presencia en nuestra historia, y en los elementos culturales que componen nuestra vida diaria, al punto todo aquello que proviene de la herencia africana, es disfrazado como indígena”. Los CNBs nicaragüenses representan fiel evidencia de las afirmaciones de Ramírez, quien para su libro reviso una interesante bibliografía que incluye escritos sobre literatura, teatro, música y cocina.

## **Panamá**

Contrario al caso nicaragüense, y en los otros países de la región centroamericana, la presencia afro descendiente en los CNB de Panamá registran una amplia gama de problemáticas en “Contenidos” y tareas correspondientes, incluso en los niveles de media en las Ciencias Sociales, y en particular en el programa de “Historia de Panamá” en el 11vo grado. (Revisamos los CNBs panameños para Cívica para el 8to, el 9no, y los 11vo y 12vo grados, pero los recibimos muy tarde para incorporarlos a la base de datos del Cuadro 1).

Sea como sea, los CNBs panameños de la primaria parten, como en los otros países de Centroamérica, ya para el 4to grado, con la época colonial y los “primeros grupos” que habitaban el Istmo, los indígenas. También se puntualizan tareas particulares correspondientes en ese mismo grado. Ejemplos son:

Identificar los primeros pobladores que habitaban en el istmo, describiendo sus características generales.

- Leerán textos relacionados con las primeras tribus que llegaron al istmo destacando su origen y procedencia.

- Señalarán, en un croquis de América, los lugares de procedencia de los primeros grupos indígenas que llegaron al Istmo.
- Describirán, en una sinopsis, la procedencia y aspectos culturales de los primeros grupos que llegaron a nuestro Istmo.
- Confeccionarán un álbum con ilustraciones alusivas a los primeros grupos que llegaron al Istmo, resaltando sus rasgos físicos, aspectos culturales y sus actividades.

Sin embargo, ya en el 5to grado, el CNB panameño, bajo un contenido titulado, “Convivencia Armónica con el Medio Natural y Social,” encontramos lo siguiente:

La población panameña, su estructura y distribución

- Los grupos humanos que componen la población panameña.
- Pueblos Indígenas, Dule o Kuna, Emberá –Ngobe Wounan, Bugle, Teribe o Naso, Bri Bri.
- Grupos Hispano Indígenas: Mestizos
- Grupo Hispano – Africano: mulato, afro indígena: Zambos
- Grupo Afro – colonial
- Grupo Afro – antillano
- Minorías étnicas
- Último censo de población en Panamá.
- Población total

Luego se vinculan tareas particulares:

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

Posteriormente, bajo el “Contenido” del “Acontecer Histórico de los Pueblos” en el 5to grado se registra la necesidad de abordar los “Aportes culturales de los negros afrocoloniales y afroantillanos”. Es más, se sugiere una tarea correspondiente: “conseguirán información acerca de la procedencia y el aporte cultural del grupo negro de nuestro país.” En el 6to grado ese interés continua ya proyectado a nivel centroamericano bajo el contenido de “Convivencia Armónica con el Medio Natural y Social”, cuando se registra la necesidad de abordar la

Población de Norte Americano, Centroamérica y Sudamérica, cuyos “Grupos Humanos” se desglosan de la siguiente manera: “aborígenes, mestizos, negros, anglosajones, europeos, asiáticos, minorías étnicas, otros.” Posteriormente se registra la necesidad de abordar los “bailes, música, comidas, otros” de los negros.

La historiografía sobre Panamá, como en el caso de Honduras, y como veremos también para el caso de Costa Rica, registra una particularidad en torno a la herencia afro descendiente que no se puede obviar: el flujo migratorio antillano entre la década de 1880 y la segunda década del siglo XX. Como lo destaca el Cuadro 2, Panamá fue el gran destino de migraciones con origen en el Caribe inglés, especialmente desde Jamaica y Barbados, a su vez colonias de Gran Bretaña.<sup>18</sup> En los 1930s quizás residían en todo Honduras, incluyendo las Islas de la Bahía, solo como 2,000 negros ingleses, a pesar de que un mínimo porcentaje laboraba en la infraestructura portuaria en Tela, La Ceiba y Trujillo. Por ejemplo, en 1931, la United Fruit Co., con 4,300 obreros en los Departamentos de Atlántida y Colon, en el Caribe hondureño, registraba 90% de obreros Centroamericanos y solo 10% “extranjeros”, como 420 obreros, en su mayoría antillanos.

### Cuadro 2

Migraciones y presencia afro antillana en Centroamérica, 1850s-1940

Décadas	Panamá	Costa Rica	Honduras
1850s	5,000	–	–
1870s	–	–	200-300
1880s	50,000	2,000	1,000
1910s	150,000	43,000	4,500
1920s	40-50,000	33,000	4,000
1940s	90-100,000	15,000	4,000

**Fuente:** Darío A. Euraque, “The Historiography of the West Indian Diaspora in Central America viewed from Honduras.” Paper, University of the West Indies, Mona Campus, Kingston, Jamaica, 21 de February, 2002, p. 3.

Mas o menos la situación persistía a mediados de esa misma década. Es más, a partir de 1933 la United Fruit Co, se abstuvo de importar negros ingleses. De hecho, legalmente no podía porque Leyes de Inmigración hondureñas en 1929 y 1934 prohibían la inmigración negra a Honduras, y establecían “registros de extranjeros” con criterio nacionales, culturales y fenotípicos. En Honduras el impacto de los negros ingleses es prácticamente desconocido en la academia, con la excepción de la obra de Douglas Chambers. Este y otros pocos autores reconocen que ya para la década de 1950, la diáspora afro antillana en Honduras se fragmento, y casi desaparecieron del imaginario nacional.

En Panamá sucedió lo contrario. Es más, ese proceso histórico migratorio planteo desafíos interpretativos en torno al “colonialismo” en Panamá, Honduras, y Costa Rica, situación que sin embargo se refleja solamente en los CNBs de Panamá. Lo que llama poderosamente la atención en el caso de los CNBs panameños no es solamente la evidente seriedad con que se aborda la

afro descendencia en los contenidos, sino que ese respeto no excluye a los otros grupos culturales, los indígenas, los europeos, y para este último caso, hasta se plasman distinciones entre anglo-sajones, hispanos, etc. Por lo tanto, en el caso de Panamá la relación entre la conquista, la colonización, y el mestizaje registra una complejidad no solo dentro del país, pero se reitera igualmente cuando se relaciona a Panamá con el resto de la región y el continente.

Sin bien no se menciona a la esclavitud en los CNBs panameños de primaria, ni tampoco se menciona a esclavos o esclavas, vacío detectado en casi todos los CNBs de los países de la región, con la excepción de Costa Rica, paradójicamente, Panamá si es el único país en Centroamérica donde se reconoce oficialmente el 02 de diciembre como el “Día Internacional de la Abolición de la Esclavitud”. Igualmente, merita destacar que según el Decreto Ley del 30 de mayo del 2000 se declaró el 30 de mayo de cada año como el “Día Cívico y de Conmemoración de la Etnia Negra”. Por otra parte, el 12 de octubre en el CNB panameño se plasma como el Día de la Hispanidad, muy diferente a Nicaragua, donde se asocia la llegada de Cristóbal Colon con un día para conmemorar la resistencia indígena de ese país.

Por último, como en casi todos los países centroamericanos, en el caso panameño, existe un desfase casi total entre la complejidad etnoracial plasmada en los CNBs panameños y los textos disponibles para uso en los diferentes niveles escolares, ello a pesar de que la historiografía registra muy interesantes avances con respecto a la herencia afro descendiente en Panamá, especialmente alrededor de la mano de obra afro descendiente trasladada al Istmo durante la construcción del Canal Interoceánico (1903-1914) y aquellos miles que migraron para trabajar en las plantaciones bananeras de la United Fruit Co. Estos procesos se perfilan en las importantes obras de Alfredo Castillero Calvo y extranjeros como Michael Conniff, Philip Bourgois, Peter Szok, y la antropóloga Carla Guerron- Montero; también se desglosan en la producción intelectual de los y las afro panameños, según listados de la Coordinadora de Organizaciones Negras Panameñas.

## **Costa Rica**

A diferencia del caso panameño, la migración afro antillana a Costa Rica entre la década de 1880 y la década de 1930, agregando casi 50,000 nuevos aportes a la herencia afro descendiente colonial ya documentada por Lowell Gudmundson y Rina Cáceres, no produjo el mismo impacto en los CNBs costarricenses; la diferenciación afro antillana dentro de la herencia afro descendiente general no se registra en los CNBs de Costa Rica. Predominan en los CNBs de Costa Rica los patrones generales para el resto de Centroamérica, con ciertos matices de formato y presentación que se presentaron enseguida. La conceptualización de la relación entre la conquista, y el mestizaje generado durante el periodo colonial español no se enriquece con el legado afro colonial antillano que se introdujo entre fines del siglo XIX y la década de 1930. Como en Nicaragua y El Salvador, y contrario a Honduras y Guatemala, la lista de efemérides oficiales de Costa Rica no registra héroes indígenas particulares, ni por supuesto negros. En

Costa Rica, el 19 de abril se reconoce como el “Día del Aborigen Costarricense”, promulgado en 1971; desde 1980 el 31 de agosto se registro como “Día del Negro”.

Es este contexto en el cual debemos retomar lo que planteo el eminente escritor costarricense de ascendencia afro antillana, Quince Duncan, en el marco de una importante campaña educativa sobre los “derechos humanos de las personas afro descendientes” que lanzo en el 2008 el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) con sede en Costa Rica. Según Duncan, en 1939, un año antes que naciera, Clodomiro Picado, el más destacado científico costarricense del siglo XX, publicó una carta en el Diario de Costa Rica la cual sostenía: ¡NUESTRA SANGRE SE ENNEGRECE!, y de seguir así, del crisol no saldrá un grano de oro sino un pedazo de carbón. Puede que aún sea tiempo de rescatar nuestro patrimonio sanguíneo europeo que es lo que posiblemente nos ha salvado hasta ahora de caer en sistemas de africana catadura, ya sea en lo político o, ya en aficiones que remedan el arte o la distinción, en tristes formas ridículas.”<sup>19</sup>

Quince Duncan, el Coordinador General del proyecto de esta “campaña educativa” del IIDH, le ha dedicado gran parte de su vida intelectual a contrarrestar la educación que se ofrece mediante los CNBs de Costa Rica sobre la herencia afro descendiente. Lamentablemente, aun tiene mucho trabajo que hacer. Esto es un tanto paradójico dado que la academia costarricense, en sus instancias en las ciencias sociales y también mediante sus universidades y postgrados en historia, ha generado impresionantes avances en la historiografía relacionada con la problemática afro descendiente, por lo menos en los últimos años. Ver las publicaciones de Quince Duncan, Lowell Gudmundson, Rina Cáceres, Ronald Harpelle, Eugenia Ibarra, Carmen Murillo, Avi Chomsky, y Lara Putman, entre otras.

En parte, ello se explica por la siempre difícil integración, o no, del conocimiento académico con la visión de los Estados y sus consecuentes políticas de gobierno, especialmente sensibles quizás en los sistemas de educación y valores identitarios. De hecho, los textos de la campaña educativa coordinada y promovida por el IIDH registran este reto. Para la campaña mencionada existen tres textos: uno sobre el derecho al conocimiento de la historia de los y las afro descendientes; uno sobre la herencia cultural africana y sus rupturas en las Américas en la marco de la esclavitud y el colonialismo; y otro sobre la historia de los afro descendientes en el marco de la historia de África en sí.

Pero, y esto es lo innovador, esta campaña utiliza una *Guía Introductoria* cuya “finalidad última es la de contribuir a desarrollar procesos educativos mediante los cuales, al asumirse los derechos humanos como propios e inherentes a la condición humana, aporten al fortalecimiento de identidades y pertenencias y, por lo tanto, generen o fortalezcan acciones dirigidas a conseguir su plena realización frente al Estado y los sistemas de protección nacionales e internacionales. Estructurada en dos partes, la primera contiene actividades de sensibilización y motivación, que ofrecen sugerencias para la realización de actividades cortas que hacen referencia a importantes elementos vinculados con su problemática e historia, identidad y pertenencia culturales; en la

segunda parte, Introducción a los derechos humanos, se plasman algunos elementos básicos para comprender qué son los derechos humanos y cómo se protegen.”<sup>20</sup>

Ahora bien, esta campaña data del 2008. La *Guía Introductoria* fue publicada como primera entrega de la serie de cuatro textos; esta campaña no parece haber tenido incidencia en los CNBs de Costa Rica. En el caso de Costa Rica revisamos los siguientes CNBs: Estudios Sociales y Educación Cívica, Ciclos I a III, para los años escolares 1 al 9; también revisamos el CNB para los años 10 y 11, que enfoca más la vida actual de Costa Rica en la era de la globalización. Por último, revisamos los CNBs para el curriculum de “Español”, ciclos I al III. De hecho, son los CNBs de Costa Rica los más ricos en detalle y conceptualización curricular.

En general los CNBs costarricenses siguen los patrones centroamericanos cuando le adjudican a los indígenas el principal papel cultural del colonialismo español, aunque cabe destacar que se enfatiza la vida de los indígenas como mano de obra en las encomiendas, los repartimientos y posteriormente en su status como peones. Igualmente, en Costa Rica se menciona la “esclavitud indígena”, el único CNB centroamericano que registra esa palabra. No obstante, no se distinguen los CNBs costarricenses significativamente a nivel centroamericano en torno a la frecuencia con que aparecen los conceptos de etnia, mestizaje, negro, negra y hasta la raza, esclavitud y África y africano. A diferencia de todos los CNBs de la región, los de Costa Rica son los únicos donde reconoce su mestizaje claramente como producto de indígenas, españoles y negros. Sin embargo, como se señaló ya, la gran presencia afro antillana no se integra a estos avances, y en ese sentido se pierda una gran oportunidad pedagógica.

Lo más distintivo de todos CNBs de Costa Rica es la manera particular en que se redefine el papel del 12 de octubre como efeméride y como fiesta nacional y las tareas pedagógicas sugeridas en los diferentes ciclos escolares costarricenses. Ilustramos el tema con la conceptualización que se ofrece para los años 1, 2, y 3, Primer Ciclo de Estudios Sociales y Educación Cívica: “con el inicio de la expansión europea, producto de los descubrimientos portugueses y españoles, el panorama del orbe cambia de manera radical. Las grandes culturas, ora voluntariamente, ora por la fuerza, entran en contacto. Se inicia un largo intercambio, mediado por las potencias europeas, el cual llevará a una progresiva integración del mundo. América es quizás el mejor ejemplo de esa gran hibridación cultural que tuvo lugar después de 1500.”

Por último, “al elemento original, el indio americano, se agregó rápidamente el español, y posteriormente el negro. Después de la independencia, diferentes flujos migratorios, procedentes de los cinco continentes, han tenido como destino el continente americano. El frijol y el maíz son americanos; asiático es el arroz, africano el café. Todos los productos no americanos fueron traídos por europeos a América. Así de híbrida es la cultura nacional, de Costa Rica y de cientos de países del mundo.” En este marco, “El 12 de octubre debe constituirse en la ocasión especial para hacer una revaloración del idioma español, pues este es el producto más trascendente de la Conquista. Debe enfatizarse el hecho de que la lengua es lo que mejor expresa el alma de un

pueblo sin olvidar que una cosa es el español hablado en España y otro el español costarricense. Sin embargo, lo anterior no puede obviar el derecho legítimo de los grupos indígenas y de los negros de expresarse en sus propias lenguas y por ende, la obligación del sistema educativo de exaltar el carácter pluricultural de nuestro país.”

Esta manera de replantearse el 12 de octubre continua en los segundo y tercer ciclos. Por ejemplo, en el II Ciclo de Ciencias Sociales y Educación Cívica, para los años 4, 5, y 6, se registra lo siguiente: “la celebración debe poner en evidencia las múltiples manifestaciones del proceso de mestizaje a que dio origen la Conquista de América.” Por último, “en relación con lo anterior se concibe como el mejor instrumento destacar el carácter trihíbrido de los costarricenses (mezcla de indio, español y africano) a partir de aquello que es parte de nuestra vida cotidiana, esto es, la tradiciones culinarias.”

Continúa:

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

#### **IV. Conclusiones**

Hace diez años, el Dr. Ronald Soto Quiroz, costarricense, publicó un llamativo ensayo titulado, “‘Desaparecidos de la Nación’: Los Indígenas en la Construcción de la Identidad Nacional Costarricense, 1851-1942”. El tema principal de ese ensayo abordó el “tratamiento indígena en los textos educativos desde mediados del XIX y durante los primeros cuarenta años” del siglo XX. El argumento principal que expuso Soto Quiroz, “es que la intelectualidad costarricense utilizó a los aborígenes como ‘otros’ que por contraste servían para afirmar la calidad de una concepción de ‘raza homogénea y blanca’ o sea, del ‘nosotros’ o comunidad nacional costarricenses, elemento primario de carácter referencia en la identidad nacional.”<sup>21</sup>

Es más, durante esas décadas “los programas de geografía e historia de la enseñanza oficial en primaria y secundaria no hacían más que contribuir en el afianzamiento de la idea de raza cuando enfatizaban en la división, clasificación de los hombres según los caracteres físicos, su origen, lengua, religión, ocupaciones y civilización y en la distribución general de las razas.” En Costa Rica, los programas de educación desaparecían a los indígenas como sujetos históricos; de cierta manera, lo mismo sucedía en los otros países centroamericanos; sin embargo, en aquellos países con una demografía indígena importante, como en Guatemala, y El Salvador, y en Honduras

hasta bien entrado el siglo XIX el proceso sufrió matices muy particulares sobre los cuales este espacio solo permite alusiones.

Hoy, los programas de educación proyectados en los CNBs de Centroamérica para el 2010 no desaparecen a los indígenas en su papel importante en la historia colonial y en el mestizaje de la época, especialmente cuando se reconoce su mano de obra. Ahora a los indígenas, o las “etnias indígenas” de Centroamérica, sí se les atribuye un importante papel protagónico, siempre dentro del marco del mestizaje indo-hispano, con los matices nacionales desglosados a lo largo de este ensayo. Sin embargo, en general los afrodescendientes siguen desaparecidos de los programas de educación a nivel primario y secundario en Centroamérica, de nuevo con ciertos matices particulares en los casos de Panamá y Costa Rica, y en menor grado en Honduras, ello por la influencia demográfica y política de los Garífunas. Por último, en todos los CNBs centroamericanos se registra un desfase casi total entre los avances registrados en la historiografía sobre África y sobre la Diáspora Africana en Centroamérica, las Américas, y su incidencia en los textos y manuales que se supone deben ilustrar e evidenciar la evolución del conocimiento académico en este tema.

Por último, como parte del estudio del 2009, formulamos sugerencias y propuestas estratégicas para que los Estados centroamericanos, mediante los Ministerios de Educación incidan directamente para comenzar a concientizar, mejorar los programas curriculares, y el diálogo entre la nueva historiografía y los ministerios y talleres para y con los docentes correspondientes.<sup>22</sup>

A manera de conclusión, cerramos con líneas guías estratégicas para dar seguimiento a las necesidades detectadas en cada país:

- Campañas en contra la discriminación racial coordinados entre la UNESCO, y los Ministerios de Educación y Cultura de los países centroamericanos, quizás con especial atención primero en Panamá, Honduras y Costa Rica, por sus particularidades históricas en cuanto a la Diáspora Africana. Previo a la campaña sugerimos se investigue y actualice la historia demográfica de los afro descendientes en Centroamérica en los siglos XIX y XX.
- Diseño de Políticas de inclusión étnica en los contenidos y textos de los CNBs por país a nivel centroamericano. Sugerimos una evaluación de criterios para la elaboración de textos escolares que respondan a las sugerencias de convenciones sobre las reestructuraciones a los planes de estudios acordados entre los Ministerios de Educación y de Cultura y otras instituciones de Centroamérica, las Américas y porque no, del continente de África.
- Ciclo de capacitaciones, locales, regionales y nacionales, tomando como modelos las experiencias de la UNESCO mediante los talleres “Del Olvido a la Memoria” y mediante la “Campaña educativa sobre derechos humanos de las personas afro descendientes del IDHH” inaugurada en el 2008.
- Establecer una línea de publicaciones en temas de la Pedagogía, Educación y la Diáspora Africana. Solo para citar un ejemplo relacionado con la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana de la Secretaria de Integración Centroamericana: De los 61 textos en la Biblioteca Digital del CEEC, <http://www.sica.int/cecc/>, ninguno aborda el tema de etnicidad y educación, no digamos los relacionados temas de la Diáspora Africana, sus legados y la educación contemporánea. Si comparamos los contenidos y



bibliografía incluida en los CNB de cada país, no existe un balance en cuanto a las temáticas de estudio y un vacío casi total sobre el tema de los afrodescendientes en Centroamérica.

- Reorientar la celebración y conmemoración de las efemérides sobre los afro descendientes, especialmente en El Salvador y Guatemala. Esto debe realizarse desde enfoques legales, sociales y culturales, que en conjunto conlleve a una visión nacional y regional del legado de los afro descendientes y el aporte a las Identidades Nacionales.
- Iniciar una propuesta de creación de museos afro descendientes o Casas de la Diversidad Cultural en Centroamérica. Antes se debe de levantar un diagnóstico sobre la población afro descendientes representados o no en los museos en Centroamérica.<sup>23</sup>

## Notas

---

<sup>1</sup> Francisco Lizcano, "La Población Negra en el Istmo Centroamericano," en Luz María Martínez Montiel, Coordinadora, *Presencia Africana en Centroamérica* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993), 31-59.

<sup>2</sup> El mejor resumen bibliográfico y proyección historiográfica de la presencia africana y los afrodescendientes en Centroamérica hoy en día en español se encuentra en los cuatro fascículos titulados, en conjunto, *Del olvido a la memoria*, Quince Duncan y Rina Caceres, editores (San José, Costa Rica: UNESCO, 2008). Los títulos de los fascículos son: 1) *Africanos y afrodescendientes en la historia colonial de Centroamérica*; 2) *Esclavitud, resistencia y cultura*; 3) *África en tiempos de la esclavitud*; y 4) *Las voces de los esclavizados, los sonidos de la libertad*. Mucho de lo mejor de estos tomos se encuentra ahora publicado en inglés en, Lowell Gudmundson and Justine Wolfe, Editors, *Blacks and Blackness in Central America* (Durham, North Carolina: Duke University Press, 2010). Importante también es, Elisabeth Cunin, *Mestizaje, diferencia y nación: Lo "negro" en América Central y el Caribe*, Colección Africanía (México: INAH, UNAM, IRD, y CEMCA, 2010).

<sup>3</sup> Agradecemos al apoyo de la investigación a la Oficina de la UNESCO para Centroamérica y México ubicada en San José, Costa Rica, en particular a Monserrat Martell, Coordinadora de la sección de Cultura de esa oficina. La UNESCO en Costa Rica financió la base de investigación de este estudio, titulado originalmente, "Diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de los aportes de los afro-descendientes en el currículo escolar del sistema educativo centroamericano". A la vez, este estudio fue parte del apoyo sostenido de UNESCO en visibilizar el papel de los afrodescendientes en la historia mediante la publicación de los fascículos, *Del Olvido a la Memoria*. Ver [http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL\\_ID=39743&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=39743&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

<sup>4</sup> Agradecemos el aporte de la colega Natalie Roque a este estudio. Ella desempeñó un papel fundamental en buscar, encontrar y distribuir gran parte de los insumos base para la consultoría. Roque también generó la mayoría de cuadros y formatos en power point de todos los productos del estudio original financiado por la UNESCO en San José, Costa Rica. Sus destrezas en la aplicación de informática a la investigación histórica fue imprescindible.

<sup>5</sup> Anexo 1, Producto 1, "Diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de los aportes de los afrodescendientes en el currículo escolar del sistema educativo centroamericano".

<sup>6</sup> Ronald Soto Quiroz y David Díaz Arias, *Mestizaje, indígenas e identidad nacional en Centroamérica: De la Colonia a las Repúblicas Liberales*, Cuaderno de Ciencias Sociales, No. 143 (San José, Costa Rica: FLACSO, 2006).

<sup>7</sup> Darío A. Euraque, *El golpe de Estado del 28 de junio de 2009, el Patrimonio Cultural y la Identidad Nacional de Honduras* (San Pedro Sula: Centro Editorial, 2010), 47-48 y 365-419.

<sup>8</sup> Anexo 2, "Efemérides consignadas en la agenda escolar centroamericana (promulgaciones)",

---

Producto 1, “Diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de los aportes de los afro-descendientes en el currículo escolar del sistema educativo centroamericano”.

<sup>9</sup> Desde antaño esporádicamente se ha reconocido el papel de los mulatos y /o pardos en las rebeliones pre-Independentistas en Centroamérica a partir de 1811. Sin embargo, su categoría etno-racial de la época en la historiografía Liberal de fines del siglo 19 borro esa dimensión de su enojo colectivo e individual. Ver Jose Antonio Fernandez M., “Población Afroamericana Libre en la Centroamérica Colonial”, en *Rutas de la Esclavitud en África y America Latina*, Rina Caceres, Compiladores (San Jose, Costa Rica: EDUCA, 2001), 339-340.

<sup>10</sup> El mestizaje como proyecto de los Estados-naciones centroamericanos es abordado por Jeff Gould, “Proyectos del Estado- Nación y la supresión de la pluralidad cultural: perspectivas históricas” en *Memorias del Mestizaje: Política y Cultura en Centroamérica, 1920-1990s*, Darío A. Euraque Jeffrey L. Gould y Charles Hale, editores (Guatemala: CIRMA 2004), 53-74.

<sup>11</sup> Anexo 3, “Diagnóstico de la bibliografía y textos integrados en los CNBs, y de los textos de Estudios Sociales, Educación Cívica e Historia en Centroamérica”, Producto 1, “Diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de los aportes de los afro-descendientes en el currículo escolar del sistema educativo centroamericano”. Ver la Bibliografía Selecta al final de este ensayo.

<sup>12</sup> Paul Lokken, “Transforming Mulatto Identity in Colonial Guatemala and El Salvador, 1670-1720,” *Transforming Anthropology* 12:1-2 (2004): 9-20.

<sup>13</sup> Paul Lokken, “Presencia africana en siete comunidades salvadoreñas, 1671-1711: Evidencia del Archivo Eclesiástico Guatemalteco,” trans. Carlos Alfredo Medina Rivera, en *Repositorio: Organo de divulgación del Archivo General de la Nación* [El Salvador], III Época, no.2 (2006): 37-46; Beatriz Palomo de Lewin, “Perfil de la Población Africana en el Reino de Guatemala, 1723-1773”, en *Rutas de la Esclavitud*, 195-209, y Lowell Gudmundson, “Los Afroguatemaltecos a fines de la Colonia. Las Haciendas Dominicas de Amatitlan y de San Jerónimo”, en *Rutas de la Esclavitud*, 251-268.

<sup>14</sup> Douglas W. Trefzger, “Making West Indians Unwelcome: Race, Gender, and the National Question in Guatemala’s Banana Belt, 1914-1920,” Ponencia, Conferencia Anual, Asociacion de Estudios latinoamericanos, 6 de septiembre, 2001.

<sup>15</sup> Frederick D. Opie, *Black Labor Migration in Caribbean Guatemala, 1882-1923* (Gainesville: University of Florida Press, 2009).

<sup>16</sup> Anexo 4, “Inventario de estudios sobre Etnicidad, Identidad Nacional, Mestizaje y Afro descendientes en y para Centroamérica”, *Ibíd.* Este documento consiste en un inventario muy selecto de estudios sobre los temas de etnicidad, Identidad Nacional, mestizaje y Afro descendientes en Centroamérica. Se divide en dos partes: la primera es una lista selectiva de la historiografía general sobre los temas de Etnicidad, Identidad Nacional y Mestizaje, con algunas referencias a los países centroamericanas; la segunda parte de la bibliografía, más puntual, es un registro de los estudios sobre la problemática de afro descendientes en sí, para los países de Centroamérica en particular.

---

<sup>17</sup> Además de Lowell Gudmundson, los más innovadores trabajos sobre la presencia afro en Guatemala y El Salvador en la época colonial española es Paul Lokken. De Lokken, “Mulatos, negros y el mestizaje en las Alcaldías mayores de San Salvador y Sonsonate (siglo XVII),” trans. Eddy Gaytán, in *Mestizaje, poder y sociedad: ensayos de historia colonial de las provincias de San Salvador y Sonsonate*, ed. Ana Margarita Gómez and Sajid Alfredo Herrera (San Salvador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2003), 3-27; y “El matrimonio como factor en la emancipación de los esclavos del área rural de Guatemala en el siglo XVII,” trans. Daniel Barczay, ed. Jorge Luján Muñoz, *Anales de la Academia de Geografía e Historia de Guatemala* 76 (2001): 81-113.

<sup>18</sup> Los siguiente son aportes importantes para rastrear la historiografía sobre las migraciones afro-antillanas en Centroamérica: Glenn Chambers, *Race, Nation, and West Indian Immigration to Honduras, 1890-1940*. (Baton Rouge: Louisiana State University Press, 2010); Jorge Alberto Amaya, “Los Negros Ingleses o Creoles de Honduras: Etnohistoria, racismo y discursos nacionalistas excluyentes en Honduras”, *Revista Yaxkin*, Año 32, Volumen XXIII, No.1 (2007), 13-33; Ronald N. Harpelle, *The West Indians of Costa Rica: Race, Class, and the Integration of an Ethnic Minority* (Montreal: McGill-Queen’s University Press, 2001); Edmund Gordon, *Disparate Diasporas: Identity and Politics in an African Nicaraguan Community* (Austin: Austin University Press, 1998); Elizabeth McLean Petras, *Jamaican Labor Migration: White Capital and Black Labor, 1850-1930* (Boulder: Westview Press, 1988); Philippe Bourgois, *Ethnicity at Work: Divided Labor on a Central American Banana Plantation* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989); Avi Chomsky, *West Indian Workers and the United Fruit Company in Costa Rica, 1870-1940* (Baton Rouge: Louisiana University Press, 1996), y Carmen Murillo Chaverri, “Vaiven de arraigos y desarraigos: identidad afrocaribena en Costa Rica, 1870-1940,” *Revista de Historia*, Costa Rica, No. 39 (enero-junio, 1999), 187-206; y pionero, Michael L. Coniff, *Black Labor on a White Canal: Panama, 1904-1981* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1985).

<sup>19</sup> Quince Duncan, “Prefacio”, *Campaña educativa sobre derechos humanos de las personas afrodescendientes, Elementos básicos de derechos humanos: guía introductoria* (San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2008), 7-9.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> Ronald Soto Quiroz, “Después de la nación: los indígenas en la construcción de la identidad nacional costarricense, 1851-1942”, *Ciencias Sociales*, 82 (diciembre 1998), 31-53.

<sup>22</sup> Producto 2, “La Diáspora Africana y los Vacíos curriculares en el Nivel Medio y Primario de la Enseñanza en Centroamérica”, en “Diagnóstico sobre el estado de la enseñanza de los aportes de los afro-descendientes en el currículo escolar del sistema educativo centroamericano”.

<sup>23</sup> *Ibid.*

---

### Bibliografía Selecta

Amaya, Jorge Alberto. *Las imágenes de los negros garífunas en la literatura hondureña y extranjera*. Tegucigalpa: SCAD, 2007.

Anderson, Mark. *Black and Indigenous: Garifuna Activism and Consumer Culture in Honduras*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

Caceres, Rina y Quince Duncan, Editores. (2008) *Del Olvido a la memoria*. San José, Costa Rica: UNESCO.

Cáceres Gómez, Rina. *Negros, mulatos, esclavos y libertos en la Costa Rica del siglo XVII*. México: IPGH, 2000.

Casaus Arzu, Marta E. *Linaje y Racismo en Guatemala*. San José: FLACSO, 1993.

Chambers, Glenn. *Race, Nation, and West Indian Immigration to Honduras, 1890-1940*. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 2010.

Centeno García, Santos. *Adhesión Étnica*. Tegucigalpa: Editorial Universitaria, 2004.

Centeno García, Santos. *Historia del Movimiento Negro Hondureño*. Tegucigalpa: Editorial Guaymuras, 1997.

Conniff, Michael L. *Black Labor on a White Canal: Panama, 1904-1981*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1985

Davidson, William, V. *Etnología y etnohistoria de Honduras. Ensayos*. Tegucigalpa: IHAH, 2009.

Euraque, Darío A., Jeffrey L. Gould y Charles Hale, Editores. *Memorias del Mestizaje: Política y Cultura en Centroamérica, 1920-1990s*. Guatemala: CIRMA 2004.

Euraque, Darío A. *Conversaciones Históricas con el Mestizaje en Honduras y su Identidad Nacional*. San Pedro Sula: Centro Editorial, 2004.

González, Nancie L. *Peregrinos del Caribe, etnogénesis y etnohistoria de los garífunas*. Tegucigalpa: Editorial Guyamuras, 2007.

---

Gordon, Edmund. *Disparate Diasporas: Identity and Politics in an African Nicaraguan Community*. Austin: Austin University Press, 1998.

Gudmundson, Lowell. "Los Afro-Guatemaltecos a Fines de la Colonia: Las Haciendas Dominicadas de Amatitlan y de San Gerónimo." En *Rutas de la esclavitud en África y América Latina*, Rina Cáceres, editora. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica (2001), 251-268.

Harpelle, Ronald L. *The West Indians of Costa Rica: Race, Class, and the Integration of an Ethnic Minority*. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2001.

Martinez, Luz María. *Presencia Africana en Centroamérica*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1993.

Murillo Chaverri, Carmen. "Vaivén de arraigos y desarraigos: identidad afrocaribeña en Costa Rica, 1870-1940." *Revista de Historia*, Costa Rica, No. 39 (Enero-Junio, 1999), pp. 187-206.

Palmer, Steve. "Racismo Intelectual en Costa Rica y Guatemala, 1870-1920." *Mesoamérica*, 31 (Junio 1996), 99-121.

Pastor Fasquelle, Rodolfo. "De Moros en la Costa a Negros de Castilla: Representación y Realidad en las Crónicas del S. XVII Centroamericano." *Historia mexicana*, Tomo XLIV, No. 2 (1994).

Putnam, Lara. *The Company They Kept: Migrants and the Politics of Gender in Caribbean Costa Rica, 1870-1960*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2002.

Paul Lokken. "Génesis de una comunidad afro-indígena: la Villa de San Diego de la Gomera en el siglo XVII," *Mesoamerica*, 50 (2008): 37-65.

Paul Lokken. "Mulatos, Negros, y el Mestizaje en las Alcaldías de San Salvador y Sonsonate". En *Mestizaje, Poder, y Sociedad: Ensayos de Historia Colonial de las Provincias de San Salvador y Sonsonate*, Ana Margarita Gómez y Sajid Alfredo Herrera, Compiladores. San Salvador: FLACSO, 2003.

Sergio Ramírez. *Tambor Olvidado*. San José: Editorial Santillana, 2007.

Soto Quiroz, Ronald y David Díaz Arias, *Mestizaje, indígenas e identidad nacional en Centroamérica: De la Colonia a las Repúblicas Liberales*, Cuadernos, Ciencias Sociales, No. 143. San José, Costa Rica: FLACSO, 2006.

Suazo, E. Salvador. *Los Deportados de San Vicente*. Tegucigalpa: Guaymuras, 1997.

Thompson, Douglas A. "Frontiers of Identity: The Atlantic Coast and the Formation of Honduras and Nicaragua, 1786-1894." Tesis, Doctoral, University of Florida, 2001.

---