



EL DISCURSO DEL TAMBOR

La transmisión de valores étnicos en las Escuelas de los blocos afro de Salvador de Bahía

[Recibido: 6 de junio de 2013
Aceptado: 11 de junio de 2013]

Jesús M. Aparicio Gervás.
Universidad de Valladolid

Sonia Díaz Coro.
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La presente investigación pretende analizar la confluencia de diferentes lenguajes artísticos en los actuales discursos auto-identitarios, educacionales y políticos, construidos y transmitidos a la juventud en los blocos afro de la ciudad de Salvador de Bahía, en Brasil. Intentaremos también, identificar las características que conforman esos discursos utilizados por los "blocos" y su repercusión en la transferencia de valores educativos que definen la identidad de los jóvenes negros en los barrios más humildes. Perseguimos también el conocer cómo son esas escuelas, cómo se desarrolla su pedagogía y cómo repercute en la consecución de objetivos interculturales. El trabajo de campo, desde la perspectiva metodológica cualitativa, se apoya en la técnica del análisis discursivo, en estrecha vinculación con la Antropología Visual. Analizados los datos, hemos creído conveniente destacar seis aspectos concluyentes que infieren muy directamente en la transmisión de valores étnicos en estas Escuelas de los "blocos" afro de Salvador de Bahía.

Palabras clave: Bloco, afro, etnicidad, educación.

THE DRUM DISCOURSE. THE TRANSMISSION OF ETHNIC VALUES IN THE "BLOCOS AFRO" OF SALVADOR DE BAHIA

ABSTRACT

The present research intends to analyze the convergence of different artistic languages in present-day self-identity, educational and political discourses, constructed and transmitted to young people in the "blocos afro" in the city of Salvador de Bahia, Brazil. We will also try to identify the characteristics that shape those discourses used by the "blocos" and how they impact the transfer of educational values to young black people in the poorest neighborhoods. In order to do this, we will try to understand the nature of these schools, how their pedagogy is developed and how it affects the achievement of intercultural objectives. To carry out the fieldwork, we have relied on a qualitative methodology, the discourse analysis technique, which is closely linked to Visual Anthropology. After analyzing the data, we have highlighted six conclusive aspects that directly lead to the transmission of ethnic values in the black "bloco" Schools of Salvador de Bahia.

Key words: Bloco, afro, ethnicity, education.

INTRODUCCIÓN

UNO de los primeros interrogantes que llamó de forma especial nuestra atención al entrar en contacto con las escuelas de los blocos afro –y las directamente vinculadas a los *terreiros de candomblé*¹, institucionalmente homologadas, como la Escuela Municipal Eugênia Anna dos Santos del prestigioso *terreiro* Ilê Axé Opô Afonjá de Salvador– fue lo que les sucedería a los niños que no frecuentaban dichas escuelas “afro-orientadas”, ¿sería que éstos no tendrían acaso la posibilidad de conocer la contribución de la población negra en la historia brasileña, o de no sentirse orgullosos de su color, o incluso de no poder experimentar por sí mismos una consciencia de ser negros y lo que eso significa en una ciudad como Salvador? Sin duda, tiene que existir alguna diferencia en la formación de la identidad afrobrasileña entre los niños que asisten a las actividades propuestas por los blocos afro en escuelas y centros culturales y las que sólo se educan y socializan en las escuelas de educación primaria/secundaria obligatoria, pues tienen acceso a una “sobrecarga” de información étnicamente orientada, que les permite tomar contacto con una identidad negra de forma diferenciada de los niños que no tienen esa formación. De ahí el interés por desarrollar una investigación cualitativa que explique el apoyo formativo y lúdico-educacional (a través de la educación artística), en el proceso de formación identitaria, así como las herramientas utilizadas en esa construcción en el nivel discursivo y de qué manera, esa formación transmite un material simbólico diferencial entre unos niños y otros, permitiendo así, el poder conocer si este tipo de actividades favorece o no, el desarrollo de una educación intercultural en el contexto sociocultural de Bahía.

A lo largo de nuestra exposición, utilizaremos el término “negro” para referirnos a la población afrobrasileña por ser el que se viene reivindicando desde los sectores más críticos contra el racismo y la discriminación en

Brasil, tanto desde movimientos sociales, como desde el propio ámbito académico o los medios de comunicación. Hay que tener en cuenta que frente al sistema norteamericano, en el que la clasificación racial se polariza en “*blacks versus whites*”, en Brasil tradicionalmente ha existido un sistema multipolar², con categorías que se utilizan cotidianamente tan variadas como *mulato*, *pardo*, *moreno*, *crioulo*, *preto*, *negro*, *moreno claro*, etc. La mayoría de blancos y más aún negros, usan términos como “*pardo*”, “*mulato*” o “*moreno*” para referirse a negros o gente de tez más clara, cuando no los consideran “*pretos*”, es decir, negros. En el censo del año 2000, sólo el 6,2 por ciento de los declarantes se consideraba “*preto*” y un 39,1 por ciento manifestaba ser “*pardo*”. Sin embargo, hay una tendencia a considerarse cada vez más “*preto*”³. Así, en el último censo de 2010, se declararon “*pretos*” un 7,6 por ciento y “*pardos*” un 43,1 por ciento. Tanto el Movimiento Negro como los intelectuales que se dedican a estudiar las relaciones raciales en Brasil, agrupan las categorías “*preto*” y “*pardo*” entendiéndolas como expresión del conjunto de la población negra del país.

No podemos por menos que afirmar que Brasil es uno de los mayores países multirraciales del mundo, acogiendo a un gran número de descendientes de la diáspora africana. En este país multirracial, ocupa un importante papel la ciudad de Salvador, capital del Estado de Bahía, en el Nordeste brasileño (una de las áreas más pobres del país), con una población que supera los 2,7 millones de habitantes y más de 3,7 millones en su región metropolitana, siendo el tercer municipio más poblado. Según el último censo del IBGE⁴ (2010), en la región metropolitana de Salvador, el 52,5% de la población es “*parda*”, el 29,4% negra, el 17,7% blanca y el 0,4% corresponde a pueblos amerindios o asiáticos, constituyendo una de las ciudades con más población negra fuera de África.

Otra característica peculiar de Brasil, es su histórica negación del racismo⁵, basándose en

(1) *El terreiro de candomblé* es el espacio sagrado donde se practica esta religión afro-brasileña.

(2) SANTOS (2005): pp. 115-137.

(3) VAN DIJK (2003).

(4) Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. <http://www.ibge.gov.br> [acceso 17/2/13]

(5) VAN DIJK (2003).

una compleja estructura ideológica de “democracia racial”, promovida por influyentes intelectuales como Gilberto Freyre. Sin embargo, la enorme brecha entre la riqueza y la pobreza probablemente viene provocada por las consecuencias derivadas de su desigualdad racial. La población negra ha sufrido y aún continúa sufriendo una fuerte discriminación social, que se refleja en numerosos ámbitos de la vida cotidiana: menos acceso al mercado laboral, dificultad para alcanzar una mejor proyección profesional, salarios más exigüos, peores viviendas, segregación urbana y menor acceso a una educación digna⁶. A todo ello, debemos añadir también la discriminación por cuestión de género.

OBJETIVOS

Como señalamos al principio de nuestra exposición, el objetivo general que perseguimos, pretende identificar las características que conforman los discursos utilizados por los blocos afro para educar en unos valores determinados a los jóvenes de la ciudad de Salvador de Bahía, en Brasil. Y para ello, intentaremos analizar cómo son los blocos afro, a través de su localización e historia; identificando sus métodos y contenidos educativos desde los parámetros de la educación intercultural; describiendo la ley que regula la diversidad cultural en los currícula escolares y, por último, estableciendo diferentes propuestas que permitan su análisis discursivo.

Desde esta perspectiva, pretendemos poder analizar la interconexión de diferentes lenguajes artísticos en los discursos auto-identitarios, político-ideológicos y educacionales que interactúan dentro de las escuelas y talleres de los blocos negros, desde su construcción por los responsables de los grupos, su selección por los coordinadores pedagógicos, su transmisión por los profesores y educadores y su asimilación y reproducción por los alumnos. La arte-educación, como se conoce a la enseñanza que se sirve de la diversidad de los lenguajes de expresión artística para transmitir el contenido educativo pretendido, como ocurre en la mayoría de los cursos de los blocos afro, permite fortalecer

valores relativos al ejercicio responsable y comprometido de la ciudadanía. El lenguaje artístico expresa y representa ideas y sentimientos estéticos, así, por ejemplo, la expresión musical aprovecha como elemento mediador ciertas cualidades del mundo sonoro; la expresión plástica utiliza la imagen; la expresión corporal, emplea las artes de la representación, el movimiento y la dramatización. Las actividades artísticas, en su conjunto, permiten al hombre satisfacer sus necesidades estéticas de conocimiento, manifiestan su ideología, su subjetividad y su visión de la realidad. En este sentido, los blocos afro-bahianos utilizan este tipo de disciplinas asociadas a sus discursos ideológicos y de consciencia negra, consiguiendo transmitir e implantar una determinada cultura o “contra-cultura”, ampliando los mundos expresivos (como la creatividad) de los alumnos al tiempo que les proporciona una cualificación profesional, pero también ofrece una cosmogonía étnica y una base ideológica de acción y resistencia social, que, con el discurrir del tiempo, parece apuntar a una mayor integración de los negros de Salvador en la lucha por la incorporación y visibilidad social, aunque no podamos hablar aún de igualdad. En el mismo sentido, cabe destacar el paulatino aumento de investigación académica sobre el tema en Bahía, incluyendo cada vez más investigadores e intelectuales negros.

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa utilizada en el análisis del discurso que proponemos, consiste en un estudio sistemático de dicho discurso, como una forma del uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción, en diversos contextos políticos, históricos o culturales. Se aplica a una gran variedad de materiales, tanto institucionalizados como cotidianos, de los más diversos ámbitos y temáticas. Y, además, no se limita exclusivamente al lenguaje verbal, tanto escrito como oral, pues contempla también imágenes, fotografías, grafitis, etc. Este tipo de aproximación se puede considerar “social/hermenéutico”, pues está vinculado con la dimensión más pragmática del lenguaje y con el análisis de sus usos sociales⁷. Por tanto, parece

(6) Ibidem.

(7) CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO (2010).

viable constituir en objeto de estudio del análisis del discurso la imagen que adoptan los blocos afro y que transmiten a un público diverso a través de vestuario, adornos, peinados, folletos, video-clips e incluso documentales, en estrecha interconexión con la aproximación realizada desde la Antropología Visual.

Con respecto al lenguaje verbal, además de la enseñanza en el aula, de las intervenciones de los portavoces o los folletos publicitarios, es imprescindible hacer un análisis detallado de los textos inmortalizados en las canciones que componen el repertorio de cada grupo. Canciones que forman parte de la memoria colectiva, canciones que se aprenden desde la infancia, canciones que se descargan por internet. Compartimos la máxima de que la música es el lenguaje universal y, como tal, capaz de llegar a cualquier lugar del mundo, constituyendo un objeto de estudio particular y privilegiado como soporte de una ideología, una imagen y una identidad que pretende ser reconocida por los otros. Y esos “otros”, está bien recordarlo, no se encuentran lejos de los participantes de los blocos afro y sus alumnos. Esos “otros” comienzan en los vecinos y conciudadanos de Salvador, en los políticos que “les representan”, en los empleadores que les contratan, en los analistas sociales que les constituyen en sus objetos de estudio.

ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Los blocos afro: su historia y localización

Los blocos negros o afro son grupos o entidades carnavalescas de afro-descendientes que difunden y preservan una llamada “cultura negra” mostrando, por ejemplo, música de influencia africana y tradiciones de religiones de matriz africana como el candomblé. La mayoría de estos grupos desarrolla diferentes tipos de proyectos sociales a lo largo del año, fundamentalmente por medio de escuelas de música y

danza para niños y adolescentes de los barrios/comunidades donde se encuentran, en las que también se trabajan otros muchos aspectos de tipo social, como la etnicidad, el desarrollo del pensamiento crítico, cuestiones de ciudadanía y de inclusión social, fomento de la autoestima, potenciación de la diversidad cultural y crítica sobre racismo y xenofobia.

Desde sus orígenes, los blocos afro vienen construyendo significados simbólicos en el contexto socio-histórico-cultural de la ciudad de Salvador, llamando la atención hacia las “manifestaciones culturales y étnicas en la negociación de un espacio social”⁸. Así, el catálogo Carnaval Ouro Negro 2011 de la Secretaría de Cultura del Gobierno de Bahía, resalta que “los blocos afro son responsables del rescate de la cultura africana y exhiben, a través de la danza, de la música y de la indumentaria, las contribuciones de esa cultura para la formación de la identidad brasileña. Los blocos afro traen consigo un fuerte sesgo político: la lucha contra el prejuicio y el racismo en todas sus formas, además de la afirmación de la identidad negra”⁹.

Aprovechando el carácter democrático de la fiesta carnavalesca de Salvador, los sectores populares negros quisieron hacerse ver y oír –hacerse visibles– demarcando un espacio propio a través de usos, costumbres y creencias de referente étnico-cultural afrobahiano. En este sentido, Morales señala que “...movilizadas para el Carnaval surgen agremiaciones negras representadas por los *blocos*, *cordões*, *batucadas*, *afoxés*, escuelas de samba, *blocos-de-índio* y finalmente los *blocos-afro*, siendo marcados por una estética propia y un sólido lazo colectivo”¹⁰.

Las representaciones afro-identitarias en Salvador aparecen ya a finales del siglo XIX y se identifican con diferentes clubes y asociaciones carnavalescas, entre las que destacan la *Embaixada Africana* o los *Pãdegos D’África*, entidades de orientación antagónica en función de la interpretación, invención o recreación de las diferentes “versiones de África” que se constituyeron en el elemento prioritario de la formación identitaria de cada uno y de la disposi-

(8) MORALES (1991): p. 74.

(9) CATÁLOGO CARNAVAL OURO NEGRO 2011 DE LA SECRETARÍA DE CULTURA DEL GOBIERNO DE BAHÍA (2011): p. 123.

(10) MORALES (1991): p. 75.

ción sociocultural posterior. Para la historiadora W. Alburquerque, el primer grupo, *Embaixada Africana*, intentaba disimular su origen¹¹, eran “*os que embranqueciam*”, los que se integraron en los festejos al modo europeo; por el contrario, el segundo, *Pândegos D’África*, reivindicaba su origen africano para que no fuese olvidado, eran “*os que se mantinham retintos*”, mostrando la articulación cultural negra contra las idealizaciones blancas. Alburquerque, apoyándose en el análisis y la descripción que lleva a cabo Nina Rodrigues sobre estos clubes de afro-descendientes en los desfiles de carnaval de final del siglo XIX, señala que el primer tipo de clubes era visto como “*os integrados civilizadamente*”, reivindicando una supervivencia o tradición y transmitiendo una imagen africana “adecuada” para la Bahía de la época. Mientras, el segundo grupo, los que manifestaban “*africanismos*”, era percibido como no adaptado a las características deseadas de la fiesta, es decir, exhibían el *candomblé* sin pasar por una reinterpretación irónica y carnavalesca. Entre los dirigentes de *Pândegos D’África* estaba el intelectual bahiano Manoel Querino, quien afirmaba que las representaciones del club estaban directamente influenciadas por la tradición *nagô*, haciendo posible percibir la “África mitificada” que también se recreaba en los *terreiros*. Es en los primeros años de la post-abolición¹², en un momento de intenso comercio transatlántico, persecución del *candomblé*, represión y redefinición de espacios públicos, cuando los negros, ya libres, “construyeron lugares sociales y auto-representaciones”, lugares donde definir identidades y asimilación de derechos ciudadanos, donde “librarse de marcas esclavistas” y activar la memoria de África¹³.

Décadas más tarde, en plena dictadura militar, en el año 1974, se crea, con una clara orientación a la afirmación étnica, el *Bloco Afro Ilê Aiyê* en la *Rua Curuzu*, en *Liberdade*, el barrio

de mayor población negra del país¹⁴. El grupo carnavalesco tenía, desde el comienzo, un acentuado carácter político, pues, en medio de un escenario de censura y represiones, tuvo el valor de auto-afirmarse negro, saliendo a las calles e interpretando músicas que expresaban la afirmación de la identidad negra y protestando contra la discriminación racial (“*Somos crioulo doído, somos bem legal./ Temos cabelo duro, somos Black Power*”, dice una de sus primeras canciones), abriendo el camino a otras organizaciones con objetivos semejantes. Así, en la misma década, emergen otros *blocos afros* como *Mutuê* (1975), *Olodum* (1979) y *Malê Debalê* (1979), todos formados por habitantes de barrios populares como *Caixa D’Água*, *Pelourinho* o *Itapuã* (respectivamente en este caso). Los tambores, instrumento base de estos grupos, simbolizaban la llamada contra la discriminación racial vigente en aquella época¹⁵, “parece que aquel toque mágico del *quilombo* central, cuando comenzó el *rufar* de los atabaques, fue contagiando a las personas” dice uno de los directores de *Ilê Aiyê*.

Para Anamaria Morales¹⁶:

“...el énfasis étnico en el discurso de la negritud formulado por sectores movilizados de la colectividad negra en las décadas de los años 70 y 80, es un mecanismo que pretende atender a las aspiraciones de las nuevas generaciones por un cambio en su identidad social estigmatizada. Énfasis que busca distinguir a la colectividad negra en el seno de la sociedad en su conjunto, a través de símbolos étnicos y de la demarcación de territorio y lenguaje propios...”

es decir, a través de formas propias de expresión. Como vemos, la mayoría de los *blocos* se forman para participar del carnaval –orientados al ocio– y poco a poco se convierten, en “empresas participantes del circuito capitalista de bienes simbólicos”¹⁷. En este sentido, basta

(11) ALBURQUERQUE (2002).

(12) La abolición de la esclavitud en Brasil se produce el 13 de mayo de 1888 por medio de la Ley Áurea sancionada por la Princesa Isabel.

(13) ALBURQUERQUE (2002).

(14) Histórica y popularmente ese barrio se ha considerado el de mayor población negra, sin embargo, en 2012 el grupo *Globo* publicó que un informe del IBGE lo desmentía, pues en números absolutos el barrio de Salvador con más vecinos negros sería *Pernambuês*. <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2012/03/bairro-da-liberdade-nao-e-o-mais-negro-de-salvador-aponta-ibge.html> [acceso 20/2/13].

(15) MORALES (1991): p. 79.

(16) *Ibidem*, p. 73. Traducción propia.

(17) *Ibidem*, p. 75.

ver toda la industria que mueve Olodum, con colaboraciones de artistas internacionales o el *merchandising* comercializado, como las camisetas, convertidas ya en un símbolo más de la bahianidad, buscado por los turistas para llevar como recuerdo o souvenir. Para Morales, “el crecimiento de Ilê daría a los grupos militantes existentes una idea de la importancia de la cultura como instrumento de movilización política entre los jóvenes negros”¹⁸.

2. Los métodos y contenidos educativos de los blocos afro desde los parámetros de la educación intercultural

Los blocos negros de Salvador comenzaron a crear escuelas en la década de los años ochenta. Uno de los primeros proyectos de este tipo fue “*Rufar dos Tambores*”, un curso de percusión creado por el bloco Olodum en 1984 y que evolucionó en la Escuela Olodum, en el Pelourinho, centro histórico de la ciudad¹⁹. En la actualidad imparte cursos de percusión, danza afro, canto, coro, emprendimiento cultural, informática cultural, formación de liderazgos (asignatura obligatoria a todos los integrantes de la Escuela), así como seminarios, consultoría a escuelas particulares, transferencia de tecnología social (capacitaciones, acompañamiento y seguimiento de actividades de proyectos sociales de otras entidades).

Ilê Aiyê se hizo cargo de la escuela abierta por Madre²⁰ Hilda dos Santos en 1988 en el *terreiro* de candomblé Ilê Axé Jitolu, en el barrio de Liberdade, abierta para dar apoyo escolar a niños con dificultades de aprendizaje, hoy es una escuela de alfabetización de alfa hasta la cuarta serie llamada *Escola Mãe Hilda*. Esta escuela (cuya autorización de homologación está en proceso de tramitación en la Secretaría de Educación del Estado de Bahía), cuenta con 174 alumnos de 6 a 15 años, 8 profesores, 1 coordinadora pedagógica, 1 secretaria y 1 directora. Imparte, además, distintos cursos y

talleres a través de diferentes actividades didácticas: el Proyecto de Extensión Pedagógico del Ilê Aiyê, creado en 1995 con el objetivo de sistematizar y ampliar para las escuelas de Liberdade las acciones educacionales que Ilê ya realizaba; la Escuela de Percusión; Canto y Danza Band'Erê, creada a final de la década de 1980 para renovar los cuadros artísticos de la Band'Aiyê y a partir de 1995 se vuelve una escuela de formación integral donde se enseña historia afro-brasileña, interpretación y lengua, ritmos musicales, canto, danza y salud corporal (incluye educación preventiva, etnicidad e iniciación profesional); la Escuela de Formación Profesional, con cursos de cocina, fabricación de instrumentos de percusión, corte y costura, confección de calzado, bolsos y accesorios, estética afro, electricista y telemarketing y, finalmente, la Escuela de Informática, capacitación de profesores y otras actividades desarrolladas en el *Centro Cultural Senzala*²¹ do Barro Preto, sede del grupo.

Orientada a las niñas del centro histórico, aparece en 1993 la Escuela de Música Didá. En la actualidad, el número de alumnos por curso (niños, niñas y adolescentes), oscila entre 600 y 800, ocupando a 23 profesionales entre profesores, coordinadores, personal de servicio, cocineros y colaboradores. Ofrece once cursos para mujeres y niños: percusión, danza afro, teatro, capoeira, manualidades, canto, batería, guitarra, *cavaquinho*, teclado e instrumentos de viento, y también otros proyectos orientados a la familia y a la valorización de la mujer.

En el barrio de Periperi, el Instituto Educativo y Cultural Araketu se funda en 1997, ampliando e institucionalizando la *Escolinha de Percussão* creada en 1980 por el bloco Ara Ketu. Busca complementar la educación básica de niños, niñas y adolescentes entre 10 y 18 años a través del arte, la música y el deporte. Sus talleres están orientados tanto para los niños como para los propios padres, que, sin empleo, participan de ellos como forma de perfeccionamiento técnico y buscando complementar su renta.

(18) Ibidem, p. 80.

(19) El barrio del Pelourinho es Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO, en él se viene produciendo un fuerte proceso de gentrificación, de expulsión de sus habitantes, por lo general pobres, e instalación de bares, restaurantes y tiendas de *souvenirs* para turistas.

(20) Madre, *mãe* en portugués. En candomblé se denomina *mãe-de-santo*, o *pai-de-santo* si es varón, a la persona de máxima jerarquía y rango religioso de un terreiro.

(21) *Senzala* era el barracón donde vivían los esclavos en las plantaciones.

En el barrio de Itapuã, Malê Debalê, aparte de una serie de acciones socio-educativas, que incluyen seminarios de “*conscientização de condutas e amadurecimento pessoal*”, cursos de informática, corte y costura, danza, música, portugués, preparación para oposiciones o formación de educadores sociales, sustenta la Escuela Municipal Malê Debalê de Enseñanza Fundamental (de pre-escolar hasta la segunda serie), con 400 alumnos matriculados.

Estas son, en síntesis, algunas de las más de treinta Escuelas que se han ido creando y que tienen un gran alcance e influencia en sus comunidades y barrios de origen. Somos de la misma opinión que Morales, cuando afirma que todas estas acciones educativas de los bloques aquí considerados, surgen para los jóvenes de los barrios populares, como solución a la falta de espacios de ocio, participación y reconocimiento social²².

Los integrantes de los bloques conforman un género discursivo propio que transfieren a las nuevas generaciones a través de sus escuelas y centros culturales –cada uno de ellos con una metodología pedagógica particular y una pluralidad de lenguajes– y que transmiten al resto de la sociedad en las presentaciones públicas, en las canciones, en su forma de vestir, en el baile, en el ritmo musical predominante, en sus peinados, en las entrevistas de sus líderes o portavoces en los medios de comunicación, etc., expresando sus valores culturales, ansiedades, temores, deseos, sentimientos... Todos se basan en la condición racial y en el uso de los códigos culturales afrobahianos, afirmando una práctica educativa socializadora. Algunos discursos privilegian las referencias a los ancestros, a la memoria, al pasado, idealizando una “*mamma-África*” –por lo general pensada como un territorio imaginario homogéneo– que se recrea constantemente (como hace Ilê Aiyê, centrándose en un África tribal), a veces buscando la conexión con otros países de la diáspora negra (Malê Debalê con Cuba o Muzenza con Jamaica, por ejemplo), otros utilizando numerosas referencias religiosas (como

Bankoma). Algunos, en cambio, se centran en la búsqueda de la igualdad, del reconocimiento y de la no discriminación (caso de 100 Censura²³). Están también, los que defienden intereses claramente políticos, incidiendo en las votaciones electorales o los que enaltecen la bandera de la paz entre los pueblos sin diferenciación étnica o racial (caso paradigmático es el *Afoxé Filhos de Gandhi*, si bien esta agrupación no se identifica exactamente como bloque afro²⁴).

Todos ellos constituyen, por tanto, un abanico de posibilidades discursivas, cada una con unos objetivos y unos fines determinados. Constatamos pues, en nuestro trabajo de campo, que la elección de la línea comunicativa y la propia formación y transmisión del discurso, se establece a través de diferentes lenguajes artísticos y formas de expresión, donde destacan la música y la danza, abarcando toda la simbología asociada a la tradición oral africana; los colores y sus significados cromáticos (por ejemplo, la antropóloga G. Guerreiro, señala que Ilê Aiyê usa el rojo de la sangre derramada en la esclavitud, el amarillo del apogeo y del poder, el negro de su piel y el blanco de la paz²⁵), la moda y su reproducción en los trajes usados por los miembros de los grupos, la escenografía y alegorías utilizadas en cada presentación pública, los peinados que resaltan las características afro (trenzas, rastas, turbantes), la actitud auto-referencial y asunción étnico-identitaria e incluso el valor ideológico vinculado a cada bloque.

Esos discursos se presentan en la colectividad de los grupos/bloques y en la individualidad de cada uno de sus componentes en el día a día, deseando enfatizar una etnicidad diferenciada al tiempo que una integración con plenos derechos en la sociedad brasileña contemporánea. Es dicho énfasis y la consecuente resistencia a la opresión lo que en esencia, se intenta enseñar a los alumnos de las escuelas y de los servicios comunitarios de los bloques afro. Según E. Guimaraes, el contenido educativo del discurso de los activistas negros

(22) MORALES (1991).

(23) Léase sem censura (sin censura).

(24) *Afoxé* es una entidad carnavalesca caracterizada por la religiosidad y el sonido de atabaques, *agogôs* y *xequerês*, propios de la música ritual de los terreiros de candomblé. Llevan ropa que hace referencia a los orixás y pueden cantar en yoruba.

(25) GUERREIRO (2000).

busca sedimentar valores de resistencia al proceso de dominación cultural, condicionando al sujeto a posicionarse políticamente y a situarse en el contexto de las relaciones raciales de la sociedad brasileira²⁶.

De todas formas, no se puede tomar como homogénea y generalizada la visibilidad de la que disfrutaban algunos blocos afro que hemos mencionado, pues son minoría dentro del universo de este tipo de grupos. No todos tienen el mismo peso en las políticas públicas de apoyo económico para manifestaciones culturales comunitarias, no todos pueden poner en funcionamiento estrategias de acceso a los medios de comunicación de masas, sin embargo todos continúan siendo protagonistas en sus comunidades promoviendo sus acciones sociales a lo largo del año. Por otro lado, cabe destacar, que estos blocos no pueden competir con las empresas de los *trios elétricos* que monopolizan la atención mediática y patrocinadora durante la mayor fiesta de Salvador, el carnaval, estando discriminados aún hoy dentro de la programación del mismo.

Asimismo, lo que se podría ver como una represalia por el aislamiento histórico, la discriminación de blancos en los blocos afro, vetándoles la entrada, ha sido en ocasiones una estrategia de preservación de las expresiones culturales negras, como percibió G. Guerreiro con respecto a Ilê Aiyê²⁷. Con gran sentido del humor, pero con el mismo espíritu crítico de defensa del espacio propio, el bloco Os Negões²⁸, comenzó siendo “Os Negões de 1,80m”, porque todos los fundadores tenían más de 1,80m de estatura y sólo podían participar hombres con esa altura mínima, sólo en 1995 permitieron el ingreso de mujeres y hombres con menos de 1,80m. Hoy en día los blocos alegan que están abiertos a todo tipo de individuos, con independencia de colores y creencias, pero un análisis rápido y superficial de las imágenes publicadas en sus páginas web, demuestra que no aparecen niños blancos participando de los talleres y cursos educacionales que ofertan.

Somos de la misma opinión que Paulo Vinicius Baptista da Silva y Fúlvia Rosemberg, cuando afirman que:

“Brasil constituye una sociedad racista en la medida en que la dominación social de blancos sobre negros se sustenta y se asocia a la ideología de la superioridad esencial de los blancos. Los medios de comunicación participan del mantenimiento y producción del racismo estructural y simbólico de la sociedad brasileña en el momento en que producen y vehiculan un discurso que naturaliza la superioridad blanca, acatan el mito de la democracia racial y discriminan a los negros”²⁹

En Brasil no existen, por tanto, ni la “*metarraça*” ni la “*consciência de morenidade*” en las cuales creía Freyre³⁰, no es una sociedad “metarracial” que ha superado la consciencia de raza por ser mestiza.

Como estamos viendo, la base angular de las escuelas y actividades educativas y culturales de los blocos afro consiste en el fortalecimiento de la identidad y del sentimiento de pertenencia étnica. Estas características son coincidentes con los paradigmas de la educación intercultural, promovida en los últimos años –desde la década de 1980–, tanto en Europa como en países de América Latina. Ahora bien, la educación intercultural en el contexto latinoamericano, no debemos olvidar que ha sido impulsada principalmente desde las diferentes organizaciones indígenas que reivindicaban una educación diferenciada capaz de valorar la cultura y las lenguas indígenas, y de fortalecer la autoestima y la identidad de la persona³¹. Se trata, en definitiva, de impulsar un nuevo concepto que cada vez va teniendo más peso específico en los paradigmas educativos interculturales: la intraculturalidad. En el caso brasileño, la Constitución de 1988, que reconoce la diversidad étnica y cultural del país, va a permitir que se establezca la educación intercultural a través de escuelas diferenciadas como un derecho de las comunidades indígenas. El nuevo mode-

(26) GUIMARÃES (2001).

(27) GUERREIRO (2000).

(28) Algo así como “Los Negrazos”.

(29) VAN DIJK (2008): p. 74. Traducción propia.

(30) GILBERTO FREYRE (1980).

(31) BENZI GRUPIONI (2010).

(32) BENZI GRUPIONI (2010): p. 98.

lo de educación, contrario a las acciones misioneras de evangelización y de las propuestas de las escuelas destinadas a la integración y la educación monolingüe (en portugués), se centra en los profesores indígenas y en la enseñanza bilingüe e intercultural, valorando positivamente las identidades de cada pueblo indígena (de nuevo, aplicando el concepto de "intraculturalidad").

Sin embargo, Grupioni, haciendo un análisis de la trayectoria de las políticas educativas, con su desigual aplicación en el ámbito estatal y federal, denuncia que hoy en día, en la práctica, "la educación indígena se presenta como un adorno exótico de la educación nacional, que sigue siendo monolítica e insensible a la pluralidad, que sólo permite la adaptación de los programas universales e intentos de aplicación a contextos muy diferentes"³².

Como vamos a ver a continuación, los intentos por valorar la aportación de los afro-descendientes, en el conjunto del currículo escolar de los planes educativos nacionales brasileños, tampoco han conseguido instaurarse de manera generalizada.

3. Legislación que fomenta la diversidad cultural y la inclusión de la Historia y Cultura afrobrasileña en los currícula escolares de Brasil

La educación, por el papel estratégico que tiene en la sociedad y en los procesos de producción de conocimiento sobre uno mismo y sobre "los otros", se convirtió a lo largo del siglo XX en el estandarte de la lucha del movimiento negro³³, que denunciaba la opresión y abuso estructural de las relaciones sociales y económicas brasileñas, reivindicando la inclusión social del negro y la superación del racismo en la sociedad brasileña.

A partir de la década de los años setenta, varios intelectuales negros, muchos de ellos pertene-

cientes o influenciados por el movimiento negro, comienzan a insertarse en las universidades públicas, iniciando estudios sobre relaciones étnico-raciales, creando grupos de investigación y fomentando congresos vinculados a la relación "negro y educación". Asuntos como la discriminación del negro en los libros de texto, la necesidad de incluir contenidos sobre cuestiones raciales y de la Historia de África en los currícula, las luchas y la resistencia negras, la escuela como institución reproductora del racismo, etc., comienzan a cuestionar la política educativa, desencadenando un proceso de presión al Ministerio de Educación, a los gestores de los sistemas de enseñanza y a las escuelas públicas sobre su papel en la superación del racismo en la escuela y la sociedad.

En la década de 1990, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley n. 9.394/96) y los Parámetros Curriculares Nacionales, recogen la diversidad cultural del país. En concreto, el artículo 26 de dicha ley, señala que los currículos escolares deben tener una base nacional común y una parte diversificada, según "las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de la clientela"³⁴. Sin embargo, las políticas públicas educativas continuaban sin atender a la población negra y sin comprometerse con la superación del racismo³⁵. Será la 3ª Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y Formas Conexas de Intolerancia de la ONU, celebrada en Durban en el año 2001, la que dará pie al movimiento negro a reclamar la implementación de acciones afirmativas –inspiradas en las luchas y conquistas del movimiento por los derechos civiles de los afro-norteamericanos–, así como la inclusión en la agenda política de la denuncia de la educación como un sector que contribuía a consolidar las desigualdades raciales, exigiendo la construcción de la equidad como una de las maneras de garantizar a los diversos colectivos –tratados históricamente como desiguales–, una igualdad basada en el reconocimiento y en el respeto a las diferencias³⁶. Se piden políticas de acciones

(33) Movimiento social que lucha por el reconocimiento de los negros con plenos derechos ciudadanos y en contra del discurso de la "democracia racial". Sus antecedentes son los núcleos de resistencia esclava –los quilombos–, la prensa negra de las primeras décadas del s. XX, el Frente Negro Brasileño (fundado en 1931), el Teatro Experimental del Negro (creado en 1944), etc., consolidándose en los años 1970.

(34) <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> [acceso 26/2/13].

(35) GOMES (2011).

(36) GOMES (2011).

que posibiliten la superación efectiva de desigualdades étnico-raciales, de género, generacionales, educacionales, de salud, vivienda y empleo a los colectivos históricamente marcados por la exclusión y por la discriminación.

Por fin, la Ley 10.639 de 9 de enero de 2003, hizo obligatoria la inclusión de la Historia y Cultura Afrobrasileña en los currícula escolares de Brasil (de escuelas públicas y privadas, consejos y secretarías de educación y universidades), especialmente en las áreas de Educación Artística y de Literatura e Historia Brasileñas, resaltando entre otros contenidos, los relacionados con estudios de África y los africanos, la lucha de los negros en Brasil, la cultura negra brasileña o la contribución del pueblo negro en las áreas social, económica y política de la historia de Brasil, pretendiendo formar una conciencia política e histórica de la diversidad, así como eliminar desigualdades históricamente acumuladas, hechos que venían siendo reivindicados, como hemos visto, por el Movimiento Negro de ámbito nacional desde finales de los años 1970. Esta ley también incluyó en el calendario escolar el día 20 de noviembre³⁷ como el “Día Nacional de la Conciencia Negra”.

Según la Secretaría de Políticas de Promoción de la Igualdad Racial del gobierno central brasileño³⁸, hasta entonces, en los libros de texto predominaba una visión eurocéntrica, en la que el negro y el continente africano aparecían estereotipados y relegados a la inferioridad; apunta, además, a que ese era el motivo del abandono escolar de alumnos y alumnas negros víctimas de racismo en el libro didáctico y, por tanto, con dificultades de valorar su propia identidad, pues se estaba reforzando una cultura de intolerancia y desigualdad racial que se refleja en las relaciones sociales en el país hasta nuestros días.

Después de la aprobación en el Congreso de la Ley 10.639/03, parecía adecuado pensar que todos los niños y niñas afro-descendientes iban a tener las mismas posibilidades de conocer la verdadera historia del pueblo negro en Brasil,

conocer sus raíces y formarse así una idea identitaria étnico-racial sobre un parámetro más o menos homogéneo de valores y creencias –y no estamos defendiendo aquí una estandarización cultural–. Sin embargo, tres años después de su puesta en funcionamiento, Moraes constató que en los libros de texto de las escuelas brasileñas, aún continuaba reflejado el “mito de la democracia racial” tradicional en los estudios de Historia de Brasil, como si no existieran problemas de desigualdades raciales³⁹. Esta situación se debe al hecho de que Brasil ha sido uno de los lugares paradigmáticos donde el racismo se ha negado tanto desde las instancias políticas como desde las académicas. Como señala Dijk, por un lado, las desigualdades entre los africanos y afro-descendientes y las élites blancas durante el régimen esclavista se naturalizaron y así continuaron después de la abolición de 1888 y, por otro, la desigualdad social aún se atribuye a la clase social y no a la raza⁴⁰.

Silva y Rosemberg, señalan que en Brasil, además, conviven “patrones de relaciones raciales simultáneamente verticales, produciendo una intensa desigualdad de oportunidades, y horizontales, en las que no se observan hostilidades abiertas u odio racial, lo que puede acarrear convivencia amistosa en determinados espacios sociales sobre determinadas circunstancias”, lo que contribuyó a la difusión del ya mencionado mito de la democracia racial⁴¹. Como estos autores señalan, fue en 1995 cuando el gobierno brasileño, entonces liderado por Fernando Henrique Cardoso, reconoció, por primera vez, que el país era estructuralmente racista, aceptando una deuda histórica para con los negros.

Telles afirma que la mayoría de la población afro-descendiente de Salvador tiene formada una idea clara de identidad étnica afrobrasileña⁴². Argumenta que, “el racismo que aisló a la comunidad afrobrasileña fue nítidamente transformado en un sentido positivo de identificación étnica entre los miembros de los bloques afros. [...] Creo que el aislamiento racial de la

(37) En homenaje a la muerte de Zumbi dos Palmares, icono de la resistencia negra.

(38) <http://www.seppir.gov.br> [acceso 23/2/13].

(39) MORAES (2007).

(40) VAN DIJK (2008).

(41) *Ibidem*, p. 77.

(42) TELLES (1996): p. 136.

población afro-brasileña de Salvador fue el factor determinante del mantenimiento y de la construcción de esta identidad”.

En 2008, la Ley 10.639/03 fue sustituida por la 11.645/08, extendiendo la obligatoriedad a la enseñanza de Historia y Cultura Indígena, por considerar que tanto negros como indios contribuyeron en la formación de la sociedad nacional, y entender que ambos grupos étnicos conviven con problemas de naturaleza semejante. Es pues, un paso adelante en el reconocimiento hacia la diversidad cultural, por otro lado, tan necesaria.

Un estudio realizado por el Ministerio de Educación Brasileño en el año 2009, mostraba que siete de cada diez escuelas públicas de enseñanza primaria estarían adoptando acciones orientadas al cumplimiento de esta nueva ley, si bien, las que lo hacían de forma sistemática no alcanzaba el 50%. El estudio comprobó también que en regiones de elevada población negra e indígena (Norte y Nordeste), la aplicación de la ley se producía de forma más lenta que en otras zonas del país (*Tempo em curso*, 2013).

4. Análisis discursivo de los blocos afro

Para Dijk, del mismo modo que “el racismo, sus prejuicios e ideologías subyacentes son adquiridos, confirmados y ejercidos por el discurso”, el combate del mismo, su resistencia y afirmación étnica/racial ante los grupos dominantes, también se ratifica, se transmite y se aprende por medio de diferentes discursos elaborados en los más variados contextos socio-culturales⁴³. Enfatizan distintas simbologías y características constitutivas, formando actitudes y opiniones que moldean personalidades e identidades en relación con otras personas. La reacción contra los discursos hegemónicos de carácter racista y el cambio que pueda seguirse, son mediados por herramientas públicas como “el procedimiento discursivo político, la comunicación de masas, la educación, la investigación e internet”⁴⁴.

En Bahía, entre las diversas instituciones, movimientos sociales, políticas públicas, ONGS, etc., que vienen desarrollando una comunicación orientada claramente a la potenciación de la población afro-descendiente, al rescate de una memoria ancestral de raíces africanas, a la lucha contra el racismo y, en definitiva, al reconocimiento de una conciencia negra incluida en la totalidad de la humanidad, destacan los blocos afro, fundamentalmente por dos motivos: por un lado, porque son organizaciones de gran visibilidad pública, los cuales se ofertan al mercado cultural y turístico por los valores simbólicos que manejan (explorando el mercado denominado ‘étnico’) y cuyas músicas son capaces de llegar potencialmente a todo el mundo –se dice que la música y la danza son lenguajes universales–; y por otro lado, porque con los proyectos sociales que desarrollan al cabo del año, intentan transformar la situación de discriminación, minusvaloración y opresión que en el contexto de Salvador, niños, niñas y adolescentes negros, aún tienen que soportar en el siglo XXI, ofreciéndoles herramientas simbólicas que les hacen más fuertes ante las desigualdades y prejuicios. En palabras de Morales, “los blocos afro animan a sus participantes para un «proyecto étnico» que sensibiliza a los jóvenes negros bahianos para un cambio de comportamiento en el sistema de interacción racial en Salvador”⁴⁵. Las actividades de las escuelas de los blocos afro pretenden transformar la realidad social acabando con dichas discriminaciones de carácter racista que, con frecuencia, han sido camufladas en desigualdad social, pobreza o marginalidad y esos artificios se han naturalizado y cristalizado hasta tal punto que, muchas veces, encontramos discursos de los propios blocos apuntando como su única razón de ser la necesidad de alejar a los niños de las drogas o de la violencia (históricamente asociadas a la marginalidad social), a través del acceso a la cultura, el polo opuesto en esa escala de incorporación y participación socio-comunitaria. En este sentido, se cree que la participación en prácticas pedagógicas lúdico-creativas que valoran la cultura, sedimenta acciones transformativas y desenvuelve habilidades y competencias que permiten a sus participantes cuestionar y posicionarse como ciudadanos, y

(43) VAN DIJK (2008): p. 8.

(44) Ibidem, p.16.

(45) MORALES (1991): p. 86.

así lo corroboró la investigación de Guimaraes en la *Escola de Percussão Banda Erê* de Ilê Aiyê⁴⁶, pues para él, los sujetos observados se articulan con la realidad del bloco a través de una red de significados que les permite leer el mundo, comprender las relaciones sociales y entenderse a sí mismos.

Somos de la misma opinión que DIJK (2008), p. 21, cuando señala que el “discurso de la educación”, en el sentido con que lo estamos abordando dentro del ámbito pedagógico de las escuelas y centros culturales de los blocos afro, es “el más influyente, ideológicamente hablando, en la sociedad”, pues al ser sus destinatarios niños y adolescentes, encuentra menos resistencia a su asimilación⁴⁷.

Así, en la información transmitida por Olodum se asevera: “Es en el discurso social y político que el arte de Olodum realiza una acción innovadora. Coherente con la lucha social y política de los afrobrasileños contra el racismo, la música de Olodum busca un encuentro de generaciones. Pero Olodum va mucho más allá del discurso. El trabajo socio-político-cultural desarrollado por el Grupo Cultural Olodum resultó en la creación de la Escuela Olodum, que tiene como misión rescatar la autoestima y el orgullo de los afrobrasileños y defender la lucha para asegurar los derechos civiles y humanos de las personas marginalizadas”.

En otro ejemplo, la Banda Didá señala que “La Asociación Educativa y Cultural Didá actúa promoviendo gratuitamente actividades educativas basadas en el arte incluyendo las manifestaciones populares creadas y mantenidas por los africanos y sus descendientes. La base educacional está en la transformación a través del tambor, más concretamente del *samba-reggae*, ritmo creado por el Maestro Neginho do Samba, que también idealizó el proyecto Didá, depositando en él su experiencia y disciplina que hace más de treinta años viene transformando al joven pobre y sin perspectivas de futuro del Centro Histórico de Salvador, en ciudadanos responsables y padres de familia conscientes”.

Igualmente, compartimos la opinión de Dijk, cuando señala que los por él denominados “disidentes étnicos del grupo dominante”, es decir, los no-racistas y/o anti-racistas, apenas ocupan posiciones sociales relevantes, siendo minorías poco influyentes entre los grupos e ideologías dominantes, sin embargo, cabe recordar que por poco que se pueda hacer siempre sumará y atraerá simpatizantes para la causa, ganando mayor visibilidad social y mediática así como aumentando la cohesión comunitaria en la resistencia. Como apunta Silva, “la identidad afrocentrada se coloca como referencia para un pueblo que aunque descuidado por los sistemas de poder, consigue, a través de la auto-referencia del discurso identitario, un lugar en el espacio social de la ciudad”⁴⁸. Y para Guimaraes, “las acciones e intenciones didáctico-pedagógicas de Ilê Aiyê están orientadas para la afirmación de la ciudadanía y, consecuentemente, la construcción de la persona afro-descendiente”⁴⁹. Se observa que en todo momento la cultura se utiliza como una relación de poder entre las distintas instancias sociales; como un elemento mediador en las relaciones de poder.

Se hace pues necesario, continuar actualizando estudios, con el fin de observar si las mediaciones identitarias de los nuevos participantes de los blocos se han modificado. Los trabajos más recientes, tanto de Guimaraes, en el año 2001, como la de Silva, en el año 2008, sólo se refieren a Ilê Aiyê, siendo el bloco más mencionado y también el más auto-referenciado. En este sentido, la investigación de Guimaraes, confirma la capacidad de transformación de Ilê, y señala que las acciones educativas de esta asociación buscan la sociabilización, pero también la individualización, característica que permite al alumno/a “desarrollarse como persona con peculiaridades específicas, volviéndose capaz de auto-representarse y actuar como agente de cambio y de creación cultural”⁵⁰. El trabajo de Silva, demuestra que Ilê Aiyê “tiene el poder de transformar la manera de ser de una gran parte de los individuos de una sociedad”⁵¹; para él, las personas que leen e inter-

(46) GUIMARÃES (2001).

(47) VAN DIJK (2008), p. 15.

(48) SILVA (2008): p. 13.

(49) GUIMARÃES (2001): p. 193.

(50) Ibidem, p. 193.

(51) SILVA (2008): p. 121.

pretan los textos producidos por este grupo “buscan un referencial de actitud, un referencial de vida, un acceso a las sociabilidades y espacios de una ciudad que muy débilmente garantiza ciudadanía a sus ciudadanos”⁵². Con todo, no podemos saber hasta qué punto los niños y jóvenes que asisten a las actividades de la Escuela Mãe Hilda, por poner un ejemplo, reflexionan sobre esos asuntos antes, durante y después de recibir una formación afro-identitaria específica y cómo dichas mediaciones se asemejan o difieren con respecto a otros niños que no participan de los blocos negros.

El propio Silva, señala también, que “el discurso poético de Ilê Aiyê es un texto *performático* que sugiere un tipo de comportamiento étnico extremadamente consciente por parte de sus asociados, es un texto pedagógico que a través de su reproducción permite una nueva forma de percepción político-ciudadana por parte de sus asociados”⁵³. Para Guimaraes, la cultura de Ilê Aiyê es percibida como una producción donde se consolida “su capacidad de trabajar los objetos incorporados en una actividad constante de desmontaje y deconstrucción y de remontaje y de reconstrucción en un contexto de relaciones sociales, en un contexto de relaciones de negociaciones, de conflicto y de poder”⁵⁴.

El análisis que estamos proponiendo aquí, no puede limitarse a un estudio de contenido de las palabras empleadas por los blocos en las escuelas o de las letras de las canciones, pues como ya señalamos anteriormente, no es un análisis verbal/textual. Por ello, es necesario pensar en una aproximación interdisciplinar y académicamente transversal que, además de considerar las condiciones socio-históricas de producción, circulación y recepción de los mensajes dentro de cada bloco, tenga en cuenta los efectos psicológicos en el destinatario, técnicas publicitarias y de marketing (corporativo, político, personal...), lenguaje corporal o lenguaje audiovisual, entre otros. Además, debemos prestar especial atención a las categorías utilizadas, emociones que despiertan, referencias ideológicas, componentes que se fijan en la memoria –a corto y largo plazo– de los participantes, aspectos positivos y negativos enfatiza-

dos, etc., sobre todos los niveles discursivos posibles empleados por los profesores, y por los blocos en cuanto grupos artístico-culturales en general: sonoro, visual, de significado o de acción, de modo que identifique las estrategias seleccionadas por cada bloco afro en su escuela particular y en la comunicación que envuelve sus apariciones en público y que los niños/as pasarán a reproducir cotidianamente en un momento dado fuera del ámbito del bloco.

Al tratarse de un discurso pedagógico, tendremos en consideración, siguiendo las recomendaciones de Dijk, los currículos, materiales didácticos, interacción en sala de aula y la situación contextual de cada caso para describir y explicar cómo esos discursos se construyen, se transmiten, se asimilan y cómo contribuyen para reproducir una determinada ideología y unos valores que fortalecen la conciencia negra, la valorización de una identidad étnica o la lucha contra la opresión. La particularidad del discurso pedagógico es que es capaz de definir un sistema de ideas, un conocimiento sobre el contexto social y una opinión en el alumnado con relativa facilidad y consistencia; se trata, en definitiva, de instaurar en los niños, principalmente afrobrasileños, una actitud crítica con respecto a la discriminación enraizada en Salvador desde el tiempo de los esclavos.

Por otro lado, desde la teoría de la educación intercultural, es interesante constatar que en Brasil y, en el Estado de Bahía específicamente, todavía falta mucho por hacer en materia, no sólo de respeto, sino de interacción y comprensión de culturas e identidades diferentes en una sociedad tan heterogénea y con grupos históricamente tan desfavorecidos. Los métodos y contenidos educativos de las escuelas afro-orientadas como las que hemos descrito en este artículo, se centran en el concepto de identidad negra, indagando en el autoconocimiento y en la valoración cultural de uno mismo, premisas que están en estrecha relación con el concepto de intraculturalidad, definida por Aparicio, como “un proceso de reflexión introspectiva y retrospectiva sobre los orígenes, raíces culturales, sabiduría, potenciali-

(52) Ibidem, p. 124.

(53) SILVA (2008): p. 117.

(54) GUIMARÃES (2001): p. 107.

dades y posibilidades. Su objetivo principal pretende contribuir a la afirmación y al fortalecimiento de la identidad cultural, revalorizando los saberes y los conocimientos locales”⁵⁵.

CONCLUSIONES

No podemos finalizar nuestra exposición sin detallar, en síntesis, las seis principales conclusiones que hemos alcanzado y que, a continuación, describimos:

1. Los grupos carnavalescos denominados bloco afro de Salvador de Bahía inculcan a través de sus escuelas y actividades culturales contenidos relacionados con la ciudadanía, inclusión social, auto-estima, pensamiento crítico, etnicidad, diversidad cultural y crítica al racismo.
2. Manejan significados afro-orientados que permiten a sus participantes asimilar una identidad negra de forma diferenciada a los alumnos de los centros educativos reglados, tanto públicos como privados. Por eso se hace necesario llevar a cabo una investigación interdisciplinar en profundidad que permita identificar de qué forma los discursos educacionales de estos grupos son asimilados por los niños y adolescentes.
3. La metodología del análisis del discurso permite comprender e interpretar el carácter de dichos discursos con clara orientación étnico-identitaria en un contexto social de desigualdad y discriminación.
4. Los bloco afro están marginalizados en los circuitos culturales bahianos, sin embargo con sus propuestas, talleres y escuelas están consiguiendo cambiar la auto-percepción estigmatizada de los niños y niñas negros de las comunidades donde están implantados. Merecen nuestra atención y su reconocimiento e inclusión en las políticas educativas interculturales, recordando que la característica principal de los paradigmas de la educación intercultural coincide plena-

mente con los objetivos de las escuelas y actividades educativas y culturales de los bloco afro, es decir, el fortalecimiento de la identidad y del sentimiento de pertenencia étnica.

5. Cada bloco hace uso de unos códigos discursivos propios, enmarcados en la cultura afrobahiana, que resaltan una actitud auto-referencial y una asunción étnico-identitaria diferenciada en contra del racismo y la discriminación aún vigentes en la sociedad brasileña, es decir, se centran en la resistencia a la dominación blanca que impera en la sociedad brasileña desde el tiempo de los esclavos. Estos discursos se utilizan para educar a los niños, los cuales, precisamente por ser niños, asimilan e interiorizan con facilidad los elementos simbólicos y la ideología que se les transmite. Por tanto, es importante conocer qué discursos se emplean y qué valores étnicos se resaltan.
6. Hace menos de diez años que los sistemas educativos brasileños se han preocupado por impulsar tanto la identidad, como la memoria y la cultura negras en sus currícula. Los bloco negros venían aportando ese contenido a los participantes de sus escuelas y talleres desde la década de 1980, utilizando la cultura como herramienta de protesta y de impulso de la identidad negra. Es fundamental contar con estas experiencias a la hora de integrar estos contenidos en la educación primaria y secundaria, tal y como establece la Ley 11.645/08.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBURQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de (2002): "Esperanças de Boaventuras: construções da África e africanismo na Bahia (1887-1910)", en *Estudos Afro-Asiáticos*, n° 2, pp. 215-246.
- APARICIO GERVÁS, Jesús M^a. (2012): "Nuevos movimientos y respuestas socioeducativas en América Latina y su repercusión en el campo de la Educación Intercultural y la Antropología"

(55) APARICIO (2012): p. 65.

en LEÓN GUERRERO, M. Montserrat (coord.): *Didáctica de las Ciencias Sociales: cuatro casos prácticos*, Valladolid, Seminario Iberoamericano de Descubrimientos y Cartografía, pp. 61-83.

BENZI GRUPIONI, Luis Donisete (2010): "La educación intercultural como debate de política pública: algunas trayectorias en América Latina", en VILLALBA, Félix y VILLATORO, Javier (coords.) *Aportaciones a la Educación Intercultural. Ponencias del Primer Congreso en la Red sobre Interculturalidad y Educación*, Edición digital: Letra25, pp. 90-103.

CATÁLOGO CARNAVAL OURO NEGRO 2011 DE LA SECRETARÍA DE CULTURA DEL GOBIERNO DE BAHÍA (2011), p. 123.

CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, Fernando (2010): *Análisis sociológico del sistema de discursos*, Madrid, CIS, Colección Cuadernos Metodológicos nº 43.

DIJK, Teun A. Van (2003): *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, Barcelona, Gedisa.

DIJK, Teun A. Van (Org.) (2008): *Racismo e discurso na América Latina*, São Paulo, Ed. Contexto.

FREYRE, Gilberto (1980): *Realidade Brasileira*. Biblioteca Educação e Cultura, Rio de Janeiro, MEC-FENAME-BLOCH.

GOMES, Nilma Lino (2011): "Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas", en *RBPAAE. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - v.27, n.1, jan./abr, pp. 109-121, en <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Accedido el 7 de Abril de 2013.

GUERREIRO, Goli (2000): *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*, São Paulo, Editora 34.

GUIMARÃES, Elias (2001): *A ação educativa do Ilê Aiyê: reafirmação de compromissos, estabelecimento de princípios*. Tese de Doutorado, no publicada, Salvador, UFBA.

MORAES, Kelly da Silva (2007): *A lei 10639/2003 e seus reflexos nos materiais didáticos: uma análise sobre o negro na história do Brasil*, Porto Alegre, FAPA, en <http://www.overmundo.com.br/banco/lei-106392003-nos-materiais-didaticosuma-analise-do-negro-historia-do-brasil>. Accedido el 16 de Febrero de 2013.

MORALES, Anamaria. (1991): "Blocos negros em Salvador: reelaboração cultural e símbolos de baianidade", em *Caderno CRH, Suplemento*, UFBA, pp. 72-92.

SANTOS, Jocelio Teles dos (2005): "De pardos disfarçados a brancos pouco claros: Classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX", en *Afro-Ásia*, nº 32, pp.115-137.

SECRETARÍA DE CULTURA DO ESTADO DA BAHÍA (2011): *Carnaval Ouro Negro 2011*, en: <http://www.carnavalouronegro.ba.gov.br/>. Accedido el 16 de Febrero de 2013.

SILVA, Carlos A. da Conceição (2008): *Belos, o trânsito e a fronteira: um estudo sócio-antropológico sobre o discurso auto-referente do Ilê Aiyê*. Dissertação de Mestrado, Salvador, UFBA.

TELLES, Edward E. (1996): "Identidade Racial, Contexto Urbano e Mobilização Política", en *Afro-Ásia*, nº 17, pp.121-138.

TEMPO EM CURSO (2013): *Ano V; Vol. 5; nº 2*, Fevereiro. Universidade Federal de Rio de Janeiro. Publicación electrónica, en: http://www.laeser.ie.ufrj.br/PT/Paginas/tempo_em_curso.aspx. Accedido el 26 de Febrero de 2013.

