



Erinaldo Vicente Cavalcanti
Nilson Javier Ibagón Martín
Raimundo Inácio Souza Araújo
Sandra Patricia Rodríguez Ávila
ORGANIZADORES/EDITORES

**Ensino de história
e formação
docente na região
Panamazônica:
panorama de
pesquisa, diálogos
e reflexões**



**Enseñanza de la
historia y formación
docente en la región
Panamazónica:
panorama de
investigación,
diálogos y reflexiones**

**Ensino de história
e formação
docente na região
Panamazônica:
panorama de
pesquisa, diálogos
e reflexões**



**Enseñanza de la
historia y formación
docente en la región
Panamazónica:
panorama de
investigación,
diálogos y reflexiones**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor
Vice-Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva
Prof. Dr. Leonardo Silva Soares



EDITORA DA UFMA

Diretora
Conselho Editorial

Dra. Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. Antônio Alexandre Isídio Cardoso
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Profª. Dra. Ana Caroline Amorim Oliveira
Prof. Dr. Márcio José Celeri
Profª. Dra. Diana Rocha da Silva
Profª. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Edson Ferreira da Costa
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Carlos Delano Rodrigues
Prof. Dr. Felipe Barbosa Ribeiro
Profª. Dra. Maria Aurea Lira Feitosa
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Tatiana Cotrim Serra Freire
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Erinaldo Vicente Cavalcanti
Nilson Javier Ibagón Martín
Raimundo Inácio Souza Araújo
Sandra Patricia Rodríguez Ávila
ORGANIZADORES/EDITORES

**Ensino de história
e formação
docente na região
Panamazônica:
panorama de
pesquisa, diálogos
e reflexões**



**Enseñanza de la
historia y formación
docente en la región
Panamazónica:
panorama de
investigación,
diálogos y reflexiones**

São Luís



EDUFMA

2024

Copyright © 2024 by EDUFMA

Projeto gráfico, diagramação e capa

Revisão

Imagens de Capa

Francisco Batista Freire Filho

Robert Silva Mendes

Queimar86 - Praça da República (Belém)

*Ivo Brasil - Vista aérea do Teatro Amazonas e
Largo de São Sebastião, Manaus, Brasil.*

*Julio Mendoza Francia - Puerto Maldonado
(en Madre de Dios)*

Tradução

Revisores: Espanhol/Português

Português/Espanhol

Simone Martins de Oliveira

Erinaldo Vicente Cavalcanti

Raimundo Inácio Souza Araújo.

Nilson Javier Ibagón Martín

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Obra produzida com análise e revisão dos pares

Obra construída con revisión y análisis por pares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino de história e formação docente na região Panamazônica: panorama de pesquisa, diálogos e reflexões = Enseñanza de la historia y formación docente en la región Panamazónica: panorama de investigación, diálogos y reflexiones / Erinaldo Vicente Cavalcanti [et al.] (orgs.). __ São Luís: Edufma, 2024.

1007 p.: il.

Textos em português e espanhol.

ISBN: 978-65-5363-358-2

1. História - ensino. 2. Educação - Amazônia. 3. Formação docente. I. Cavalcanti, Erinaldo Vicente [et al.] (orgs.).

CDD 907.811
CDU 93:37(811.3)

Bibliotecária: Alessandra Martins Ferreira de Abreu - CRB 13/697

ELABORADO NO BRASIL [2024]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

| EDUFMA | EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Av. dos Portugueses, 1966 | Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

www.edufma.ufma.br | edufma.sce@ufma.br

Sumário

PORTUGUÊS

Prólogo
Sebastián Plá (UNAM-México) 15

Prefácio
Circe Bittencourt (USP, Brasil) 22

Introdução 26

Parte I - Configuração do saber histórico escolar

1. A Amazônia Colombiana no Ensino de História no século XX

Sandra Patricia Rodríguez Ávila
Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia)

Jorge Enrique Aponte Otálvaro
Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia) 40

2. Livros Didáticos e Ensino de História em contextos não democráticos: o caso da Coleção Bicentenário a Venezuela

Tulio Ramírez
Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco
Universidad de Tarapacá (Chile) 88

3. Desafios do ensino de História. O caso dos livros didáticos do Equador

Judith Pinos Montenegro
Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ambato 125

4. As políticas educativas e seu impacto no ensino de História na Venezuela

Migdalia Lezama

Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)

149

5. De uma causa eficiente a um efeito assumido como verdadeira representação historiográfica

Jorge Bracho

Universidad Católica Andrés Bello e Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)

179

Parte II - Formação docente

6. Quais histórias se ensinam sobre a Amazônia e os países amazônicos nos cursos de licenciatura em História no Brasil?

Erinaldo Cavalcanti

Universidade Federal do Pará (Brasil)

209

7. Conhecer o passado, transformar o presente e mudar o futuro! Personagens, quase-personagens e interpretações do passado recente peruano segundo os estudantes de Licenciatura de Ciências Sociais

Augusta Valle Taiman

Pontificia Universidad Católica del Perú

243

8. A formação inicial em história na Amazônia brasileira: uma reflexão inicial

Mauro Cezar Coelho

Universidade Federal do Pará (Brasil)

Wilma de Nazaré Baía Coelho

Universidade Federal do Pará (Brasil)

274

9. As pesquisas em Ensino de História no Programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação continuada de professores no contexto da Amazônia (2016-2021)

Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Oswaldo Rodrigues Junior
Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Renilson Rosa Ribeiro
Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

301

Parte III - Pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da história

10. Uso de narrativas ficcionais no ensino de história

Raimundo Inácio Souza Araújo
Universidade Federal do Maranhão (Brasil)

338

11. Ideias de estudantes de Lima sobre o Chile e a Guerra do Pacífico: a influência de seus docentes e a Escola (Lima, 2017)

Milagros Valdivia Rey
Pontificia Universidad Católica del Perú

363

12. Reflexões sobre o ensino de História de um instituto pedagógico do Peru

Wilmer Edwin Valverde Rodríguez
Universidad Nacional de Trujillo (UNT, Perú), e
Colegio de Alto Rendimiento Lima Provincias (Perú)

392

Parte IV - Temas emergentes e currículo de história (e Ciências sociais)

13. Os novos desafios do ensino de História na Colômbia: da convivência intercultural à patrimonialização dos saberes mestiços

Fabián Andrés Llano

Uniagustiniana (Colômbia) y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia)

Ángela Márquez Silva

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia)

420

14. Ensino de História: identidade, interculturalidade e integração da região amazônica

Fernando Cajías de la Veja

Universidad Mayor San Andres (Bolívia) e Universidad Católica Boliviana (Bolívia)

457

15. O Ensino de História com enfoque intercultural na Amazônia boliviana

Ramiro Fernández Quisbert

Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolívia

484

ESPAÑOL

Prólogo

Sebastián Plá (UNSAM, México)

503

Prefacio

Circe Bittencourt (USP, Brasil)

511

Introducción

515

Parte I - Configuración del saber histórico escolar

1. La Amazonia colombiana en la Enseñanza de la Historia en el siglo XX

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

Jorge Enrique Aponte Otálvaro

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

529

2. Textos escolares y enseñanza de la Historia en contextos no democráticos. Caso de la Colección Bicentenario en Venezuela

Tulio Ramírez

Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Universidad de Tarapacá (Chile)

578

3. Desafíos de la enseñanza de la historia. Caso los libros de texto de Ecuador

Judith Pinos Montenegro

Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ambato

616

4. Las políticas educativas y su impacto en la enseñanza de la Historia en Venezuela

Migdalia Lezama

Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela)

640

5. De una causa eficiente a un efecto asumido como verdadera: representación historiográfica

Jorge Bracho

Universidad Católica Andrés Bello y Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)

671

6. ¿Qué historias se enseñan sobre la Amazonia y los países amazónicos en las carreras de grado en Historia en Brasil?

Erinaldo Cavalcanti

Universidade Federal do Pará (Brasil)

701

7. ¡Conocer el pasado, transformar el presente y cambiar el futuro! Personajes, cuasipersonajes e interpretaciones del pasado reciente peruano según los estudiantes del profesorado de Ciencias Sociales

Augusta Valle Taiman

Pontificia Universidad Católica del Perú

736

8. La formación inicial en Historia en la Amazonia brasileña: una reflexión previa

Mauro Cezar Coelho

Universidade Federal do Pará (Brasil)

Wilma de Nazaré Baía Coelho

Universidade Federal do Pará (Brasil)

767

9. Las investigaciones en Enseñanza de Historia en el ProfHistoria de la Universidad Federal de Mato Grosso y la formación continua de profesores en el contexto de Amazonia (2016-2021)

Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Oswaldo Rodrigues Junior

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

Renilson Rosa Ribeiro

Universidade Federal de Mato Grosso (Brasil)

793

Parte III - Investigación del enseñanza y aprendizaje de la historia

10. Uso de Narrativas de Ficción en la Enseñanza de Historia

Raimundo Inácio Souza Araújo
Universidade Federal do Maranhão (Brasil) 830

11. Ideas de estudiantes de Lima sobre Chile y la Guerra del Pacífico: influencia de sus docentes y la escuela (Lima, 2017)

Milagros Valdivia Rey
Pontificia Universidad Católica del Perú 855

12. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en un instituto pedagógico del Perú

Wilmer Edwin Valverde Rodríguez
Universidad Nacional de Trujillo (UNT, Perú), y
Colegio de Alto Rendimiento Lima Provincias (Perú) 885

Parte IV - Temas emergentes y currículum de historia y ciencias sociales

13. Los nuevos desafíos de la enseñanza de la historia en Colombia: De la convivencia intercultural a la patrimonialización de saberes mestizos

Fabián Andrés Llano
Uniagustiniana (Colombia) y Universidad Distrital
Francisco José de Caldas (Colombia)
Ángela Márquez Silva
Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) 914

**14. Enseñanza de la Historia:
identidad, interculturalidad e
integración de la región amazónica**

Fernando Cajías de la Veja
Universidad Mayor San Andrés (Bolivia) y
Universidad Católica Boliviana (Bolivia) 952

**15. La enseñanza de la historia
con enfoque intercultural en
la amazonia boliviana**

Ramiro Fernández Quisbert
Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia 980

Sobre os/as autores/as 998

An aerial photograph of a tropical landscape, featuring a wide river or lagoon at the top, a dense forest of palm trees in the middle, and a small settlement with buildings and a church spire at the bottom. The entire image has a monochromatic olive-green tint.

PORTUGUÊS



Prólogo

SEBASTIÁN PLÁ

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM-MÉXICO)

Ensinar é mostrar ao outro o que não vê ou, pelo menos, o modo como se vê, diz-nos Larrosa. Nesse ato de ensinar se cria algo, tanto pelo processo de conversão em uma representação quanto por inventar a forma em que se mostra. Esse ato de ensinar é o que faz a presente obra *Ensino de história e formação docente na região Panamazônica*. Mostra uma prática educativa, uma região e um modo de conhecer através de formas investigativas com as quais eu não estava familiarizado. De longe da Amazônia, o meu imaginário era a ambição de Aguirre e Fitzcarraldo, a beleza fluvial de Cousteau e, mais recentemente, a resistência estética de Karamakate. A sua presença na minha vida é também política e ecológica, com a devastação das suas árvores e dos seus mil rios. Hoje, depois de ler estas páginas, sei que as minhas imagens não passam de um olhar ilusório que não faz mais do que escondê-la e, sobretudo, que apaga o seu povo. O ensino da história da Amazônia tem sido uma parte substancial desta narrativa. Por isso, este livro ensina, mostra o que não estamos habituados a ver e, sobretudo, revela o lado cego do nosso olhar.

Pensar a história da Amazônia nas escolas é um território que, tal como a sua hidrografia, se entrelaça em inúmeros rios e afluentes. Há cinco linhas sobre as quais quero falar, não por serem as únicas, mas pelo que essas novas formas de escrever, investigar e apresentar o ensino de história da região me fazem pen-



sar. As linhas são muito amplas, mas creio que nos introduzem simultaneamente na particularidade amazônica e na globalidade da educação, do ensino e da investigação. Uma é a problemática que confronta a rígida fronteira nacional de um mapa com os limites dinâmicos das vivências numa região; outra, epistemológica, problematiza a configuração dos saberes sociais escolares e a interculturalidade; a terceira é a que produz a vastidão geográfica e natural da Amazônia na ontologia de todo processo educativo; uma quarta é sobre a formação de professores e a seu inexorável componente deontológico; e, finalmente, o modo como a partir da investigação e da escrita ressignificamos a região amazônica para o ensino. Estes cinco aspectos são reflexões que emergiram da leitura deste texto e os utilizo como prólogo porque acredito que ler é aprender com o que foi escrito e, a partir daí, dar-lhe um sentido próprio. Um bom livro é, na minha opinião, aquele que me faz significar algo novo, efeito que esses capítulos, sem dúvida, tiveram no meu conhecimento sobre o ensino de História.

A região Panamazônia é um conceito e uma política criados para costurar o que o Estado-nação um dia rasgou. Como uma sutura, sempre parcial, ela tenta redefinir uma milenar fronteira biológica e, em parte cultural, fragmentada pelo que cada país foi capaz de manter. Por muito que se borde, é muito difícil apagar a costura. Quer se trate de uma união política entre Estados que partilham a Amazônia, de um movimento ecológico ou de uma rede de investigação educativa, o princípio é unir o que antes foi desunido. No domínio da educação, isto é ainda mais evidente, uma vez que a administração dos sistemas escolares estrutura e é estruturada pelo nacional. Em termos mais práticos, isto significa que entre uma escola e outra a poucos quilômetros de distância, uma é mais peruana e a outra mais brasileira do que amazônica, embora ambas o sejam de facto. O fenómeno não é exclusivo da região, mas o desafio de fazer essas escolas olharem umas para as



outras é imenso. Há escalas, pois é mais difícil fazê-la na política educacional de uma nação do que, como estou certo, no cotidiano de escolas divididas por fronteiras porosas. Fazer esse primeiro e grande conserto, ou seja, tentar deixar de olhar o ensino de história da Amazônia a partir de uma perspectiva exclusivamente nacional, faz deste livro um modelo para outras regiões da América Latina e do Caribe.

O desafio epistemológico é também enorme, em especial o lugar que ocupa a ciência. Seja a ciência histórica, seja a ciência da educação. Quando leio os vários capítulos deste texto, a pluralidade de pensamento e de situações é palpável quase que de forma imediata. O conhecimento histórico escolar tem uma vinculação conectada com o conhecimento científico, mas recorre a muitas outras fontes que constituem a cultura histórica de uma sociedade. A ciência está aí presente, mas não é onipotente. O seu lugar na sala de aula varia consoante o momento histórico e o país, mas não deixa de estar presente, mesmo como um exterior constituinte. A luta pela verdade histórica, por exemplo, ocupa um lugar primordial em países não democráticos para denunciar as mentiras contadas pelas narrativas nacionais, como o caso venezuelano descrito longamente aqui. Mas o lugar da história como ciência é outro se pensarmos o ensino de história nas escolas a partir de uma perspectiva intercultural. Pode a ciência histórica estabelecer um diálogo entre saberes sobre o passado no interior da escola? Um diálogo entre saberes abala a epistemologia tradicional que sustenta a historiografia? Como o conhecimento histórico escolar deve se ater ao que é confiável sem burlar as formas narrativas e os significados do passado nas diferentes culturas amazônicas?

Este livro apresenta respostas valiosas que, como tal, nos permitem fazer novas perguntas. Permitam-me usar um filme como gatilho. *Abraço da Serpente*, de Ciro Guerra, um filme sobre a morte e o roubo de conhecimentos outros, conta a história de Karamakate,



um sábio indígena, e sua participação nas viagens, primeiro de um antropólogo e depois de um biólogo, que vêm à Amazônia para extrair conhecimentos e plantas. O filme, contado a partir da perspectiva de Karamakate, ensina ao outro um conhecimento historicamente negado pelos processos coloniais. O filme termina com uma cena onírica e alucinante, provocada pela planta sagrada *yakruna*. O final permanece em aberto, pois não se sabe se o que o sábio amazônico ensinou ao cientista pode ser preservado, adaptado ou esquecido devido à incapacidade cognitiva e cultural do homem de ciência de acomodar nos seus quadros conceituais. A interpretação é incerta e o final está em aberto, mas estes textos fornecem orientações para criar novos finais para esta história de relações epistêmicas.

O problema da interculturalidade no ensino da história abre o debate para o ontológico ou, pelo menos, para as características do ser sobre o qual queremos intervir e educar. Este ser, de acordo com as minhas representações acerca da Amazônia, não pode ser separado da natureza. Como nos diz Cavalcanti (p. 767) “nestas representações da Amazônia, os humanos desempenham um papel pequeno. São intrusos indesejáveis. Seus esforços são insuficientes diante da opulência, da força e da monstruosidade da natureza amazônica”. Esta linguagem é geograficamente grandiloquente e exclui os que habitaram e habitam a região dos manuais escolares, da história ensinada aos futuros professores e, em geral, da história nacional. Isto é significativo, conclui o texto, sobretudo se tivermos em conta a importância fundamental da Amazônia para a “sobrevivência da espécie humana face à devastação do planeta”. A situação é paradoxal: há um discurso ostensivo que se sobrepõe às várias histórias. A denúncia é clara e partilhável, mas enquanto lia – inevitavelmente preso nas minhas próprias concepções – não pude deixar de me perguntar sobre o papel da história da natureza, ou melhor, da história das nossas relações com a natureza, para descentrar o sujeito e, em particular, descentrar o humano, en-



tendido como retirar da humanidade a sua função de barómetro de todas as coisas e de todos os seres, como defende Braidotti. Em outras palavras, será que a inegável urgência de conservar a Amazônia e a sua majestosa dimensão natural facilita o ensino de uma história em que o humano possa ser descentrado e promover uma ontologia que nos permita passar de A Espécie Humana para nos percebermos como mais uma das espécies que habitam o planeta? Poderá o ensino da história Panamazônica ser a ponta de lança para a formação de identidades pós-humanas com novas éticas e práticas ambientais? Acredito que sim.

Com as complexidades das fronteiras do nacional, do regional e do natural, o diálogo da epistemologia intercultural e a possibilidade de ensinar história para uma ecologia pós-humana, seria suficiente para agradecer a publicação deste livro. Mas o escrito também nos oferece pauta para outras reflexões deontológicas e identitárias. A formação de professores, tal como a pedagogia, está imbuída de um dever ser e é um exercício prescritivo. Esta afirmação é descritiva e não um juízo de valor. Quando concebemos um programa de estudos, legitimamos o que o aluno deve saber e o estabelecemos como obrigatório para que seja aprendido. Isto não é bom nem mau em si mesmo, pois depende do que consideramos que deve ser transmitido e da forma como é feito. Como este livro mostra, o limiar entre o bom e o mau, entre o emancipatório e o autoritário, é apenas uma questão de nuance, pois um discurso emancipatório é susceptível de se impor como um discurso arbitrário e antidemocrático. Além disso, o livro abre orientações para um dever ser nas aulas universitárias de formação de professores em que estão presentes certas relações dicotómicas: saber disciplinar/saber pedagógico, história regional/história nacional, saber científico/outros saberes, e talvez uma das mais relevantes: o local/global. Estas relações implicam a história do colonialismo e do capitalismo, mas também um ensino ético em que a história na



escola é parte substantiva. Deste modo, a formação de professores deve ser ensinar o intrinsecamente ambivalente do ato de educar.

Este livro é um exercício de honestidade, uma vez que explicita o seu lugar de enunciação: a pesquisa em ensino de história na América Latina. Para tanto, são levantadas questões como: o que é pesquisa em ensino de história? qual o lugar de enunciação desse saber? quem o produz? quais as especificidades da produção desse saber? o que legitima o saber em ensino de história? Considero essas questões como identitárias, pois estão ancoradas em determinações conscientes ou inconscientes de quem eu sou quando faço pesquisa em ensino de história. É claro que esta última é demasiado ampla e desvia-se das questões que orientam este livro e o meu próprio prefácio, mas não há necessidade de a deixar por aqui. O que interessa aqui é o processo de identidade de quem produz um campo ou um ramo de pesquisa ou, nas belas palavras citadas no texto de Carmen Teresa Gabriel, fazer pesquisa *em* ensino de história e não *sobre* ensino de história. Não sei se essa é uma condição suficiente para chamar de campo de produção de conhecimento, pelo menos na perspectiva de Bourdieu, pois eu pensaria que o campo é a pesquisa educacional e o que fazemos é uma ramificação nesse território. Mas se deixarmos esse aspecto de lado, o esforço de definir o que é fazer pesquisa em ensino de história na Panamazônia faz deste livro uma contribuição valiosa em pelo menos três aspectos.

O primeiro é o próprio conteúdo do ensino, onde a história humana é ambientada num tempo e num espaço que a ultrapassa em muito. A Amazônia condiciona toda a investigação que se faz sobre o seu ensino, seja ela de história, de economia ou de ecologia. Isso implica, segundo os capítulos desta obra, estudar as diferentes perspectivas nacionais e pensar em como convertê-las em conteúdos de ensino escolar na região. O livro também lança as primeiras sementes para o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de história na Amazônia, onde o próprio lugar e sua gente



moldam as questões, conceitos, metodologias e o ensino com os quais tecem e produzem conhecimento educacional. Isso exige reformular o lugar de enunciação das ciências sociais, sem perder os requisitos indispensáveis da objetividade e da verdade. O segundo aspecto é reconhecer a tríplice dobra do político na pesquisa em ensino de história: o processo educativo, a narrativa histórica e a pesquisa. Os debates no Peru, na Venezuela e na Bolívia, descritos nos capítulos deste volume, são claros a este respeito. Por último, e não menos ligada ao lugar e à política, está a capacidade de produzir conhecimento no ensino da história a partir da Amazônia e, portanto, da América Latina, com as nossas palavras, situações e histórias. Isto não implica fecharmo-nos ao diálogo com outras regiões do mundo, mas fazê-lo aqui, para aqui e a partir daqui.

Em outra cena de *O Abraço da Serpente*, o antropólogo Theodor Koch-Grünberg chega a uma missão capuchinha onde as línguas do diabo não entram. Na sala de jantar, rodeado de crianças órfãs das plantações de borracha, o alemão pergunta ao frade com a naturalidade de um antropólogo habituado a estar na terra dos primitivos: “Esteve sozinho todo este tempo?”. “Não”, responde o capuchinho, alguns companheiros partiram “há dois anos em busca de noviços, mas nunca mais voltaram”. Antes, com outros frades, estava acompanhado. Agora, rodeado de indígenas, sente-se tão só que parece que nem Deus o acompanha. O antropólogo, ao contrário do frade, é um homem de ciência. Mas ambos partilham a solidão, o vazio gerado pela alteridade cultural e natural da Amazônia. Contra essa emoção colonial, religiosa e científica, perpetuada por representações culturais e históricas da região como um “espaço sem gente ou de gente sem histórias e sem nomes”, se luta neste livro. E fazem-no num lugar tão quotidiano e massivo como a escola. Estar no rio e na selva, na Colômbia e no Brasil, nas universidades e nas escolas, na Amazônia e na América Latina, a escrever e a investigar o que fazemos, não é estar sozinho, é ser em companhia.





Prefácio

CIRCE FERNANDES BITTENCOURT

PROFESSORA APOSENTADA PELA USP

Os textos desta obra caracterizam-se, sobretudo, por uma singular determinação: a região amazônica precisa ser conhecida em sua diversidade histórica pelas crianças e jovens no decorrer de sua escolarização. Trata-se de um livro em que são apresentadas diversas reflexões de pesquisadores e professores dos diversos países integrantes do espaço amazônico sobre as relações entre história geral, nacional e local nos currículos escolares e acadêmicos. E, a obra vai além ao apresentar importantes e significativas análises sobre como produzir e ensinar uma história de suas gentes em constantes conquistas e lutas no decorrer de um longo tempo vivenciado no grandioso espaço amazônico para além de suas águas, de suas exuberantes riquezas naturais e minerais...

Uma primeira leitura dos diversos capítulos nos coloca diante de problemas relacionados ao ensino de uma história regional. Como aspecto inicial trata-se de uma região de dimensões e características especiais, além de ser uma área estratégica em escala mundial. Uma região célebre no contexto mundial mas referenciada de forma esporádica nas histórias nacionais. Os estudos sobre o ensino de história mostram que nos diferentes países latino americanos a região tem sido apresentada como área exuberante e envolta em episódios fantásticos e, por vezes trágicos. Considerando que a história local ou regional tem sido introduzida de formas diferenciadas em diferentes currículos ao longo do século



XX, estes espaços apresentam-se ainda em projetos atuais sob o referencial piagetiano: do mais próximo ao mais distante para uma aprendizagem das noções de tempo e espaço. Mas, indagam os autores, sob diferentes perspectivas, se não são possíveis alternativas mais dinâmicas com base em métodos dialéticos.

Um ponto inicial é levantar, como possibilidades de estudos inovadores, o princípio da diversidade do espaço amazônico: áreas urbanas como centros comerciais, políticos e religiosos, aldeias de povos indígenas, vilas com palafitas e moradias diferenciadas dos demais padrões urbanos onde se situam as escolas ribeirinhas, cidades e vilas ao longo de rodovias de intenso tráfego, assim como, “as estradas fluviais” com diversas embarcações que servem como salas de aula.

No que se refere às críticas ao eurocentrismo como base da seleção de conteúdos históricos, podemos, então, como leitores dos diferentes textos, refletir sobre novas concepções da periodização da história ensinada. Eis uma proposta. A origem dos povos americanos pode ser a base de uma História Antiga das Sociedades Americanas. Outras referências poderiam consolidar novos temas relacionados ao ensino da História da Agricultura e dos Alimentos - da mandioca, do milho, da batata, das ervas e seus usos como medicamentos; e estes podem estar associados à história das mulheres criadoras da agricultura e da cerâmica. Importante lembrar que a lenda das Amazonas está associada ao poder político exercido por mulheres na história de contato inicial de portugueses e espanhóis na região. Estudos arqueológicos tornam-se fundamentais para a preparação dos professores ao utilizarem os diversos vestígios em sítios da região.

O conhecimento histórico da extensa região se amplia ao estar associado ao conhecimento geográfico e geológico para o estudo da mineração em espaços variados da Amazônia – como a região do Pico da Neblina entre Brasil e Venezuela analisada pelo



geógrafo Aziz Ab`Saber de forma comparada à região de Minas Gerais. Estudos de História ambiental merecem ser realizados sob diferentes enfoques: fauna e flora tornam-se fontes de estudos importantes para a compreensão do “ciclo da borracha amazônica”, apenas exemplificando. Da mesma forma uma história dos recursos hídricos, especialmente a história das águas, fornece análises importantes sobre rituais religiosos, história dos transportes fluviais, a água servindo como fonte de energia pelas construções das usinas hidroelétricas. Dentro da mesma temática, pode-se situar as relações com outras regiões em que a falta de água obriga processos de migração de homens e mulheres para a região amazônica.

Uma história política da região é, evidentemente, fundamental. O capítulo sobre a Amazônia Colombiana no ensino de História no século XX explicita a complexidade da guerra entre Colômbia e Peru pela posse de áreas amazônicas e exemplifica como tornar possível o entendimento dos inúmeros conflitos nos processos de delimitações das fronteiras nacionais a partir do período colonial e pós-independência entre países latino americanos, e como esta história se articula a uma história política dos povos indígenas.

Uma história do trabalho e, sobretudo, dos trabalhadores a rigor está ainda por ser constituída em toda a região e implica em conhecer os trabalhos compulsórios assim como as diferentes formas de servidão, que se estendem do período colonial ao dias atuais, como destaca Adalberto Paz em seu livro *Os mineiros da Floresta* e os livros de história dos povos indígenas. Considerando os problemas dos currículos de formação dos professores poderíamos ainda nos estender por uma série de reflexões que os vários capítulos nos conduzem às reformulações dos currículos universitários. Arqueologia, Antropologia, Ciências da Natureza, Estudos Literários, Artes cinematográficas, dentre outras possíveis que se integram em uma história cultural seriam evidentemente funda-

mentais para o conhecimento sobre história dos povos indígenas, quilombolas, assim como a dos povos ribeirinhos criadores de festas profanas e religiosas, do rico artesanato e das músicas. Alerto ainda para a necessidade de estudos sobre a incrível produção literária de toda a região. Das lendas às obras literárias como *Bom dia para os defuntos*, do peruano Manoel Scorza.

Métodos de ensino são apresentados sob referenciais críticos, lembrando que Sartre tinha total razão ao escrever sobre *Questão de Método*: ultrapassar ortodoxias catequéticas é fundamental para se chegar ao conhecimento humano. Livros didáticos, eletrônicos ou não, mapas, globos (a terra não é plana?), literatura diversa, objetos artesanais e industriais...são nossos instrumentos de trabalho e necessitam de uma leitura dialética para nossa formação e a dos alunos do mundo da internet.

Estamos, assim, diante de um livro sobre ensino de história que nos conduz a pensar sobre os desafios para a organização de currículos escolares e de formação docente em plena efervescência da política educacional em escala mundial e, notadamente, nos países latino americanos. Neste aspecto, os procedimentos dos organizadores foram fundamentais no processo de aproximação de professores de diferentes universidades de países integrantes da Pan-amazônia. A conexão se realizou como a leitura dos textos indica, sobretudo, no destaque a muitos aspectos comuns mas também sobre as peculiaridades do ensino de História e das Ciências Humanas. Uma obra que corresponde a uma oportunidade única pela dinâmica do trabalho em equipe para ampliar nosso conhecimento sobre nossa história latino-americana e ultrapassar a exclusividade de referenciais eurocêntricos como base para nossas temporalidades e “Idades Históricas”, assim como para pesquisas sobre o ensino de uma história nacional em escala regional e internacional para redefinir nossos currículos.





Introdução

OS ORGANIZADORES

Quais histórias devemos ensinar no presente? Certamente essa pergunta já foi formulada por muitos professores e professoras em diferentes tempos e espaços. Afinal, quais histórias devem, formalmente, através do ensino de História, continuar tecendo as narrativas sobre as histórias das mulheres e dos homens no tempo? Quais passados e presentes devem fazer parte do ensino de história no cotidiano da sala de aula? Quais devem ser os objetos de estudo, de reflexão, de aprendizado e de ensino nos cursos de formação de professores de História? O que deve, afinal, aprender um professor de História durante sua formação inicial? Quais narrativas devem estar presentes nos livros didáticos de História e como devem ser representadas?

Não há respostas definitivas para essas questões. Em cada momento, em cada espaço, em cada instituição, em cada conjuntura política e histórica são construídas diferentes respostas para essas demandas. Nesses termos, é oportuno indagar: o que sabemos sobre o ensino de História em nosso tempo presente experienciado no espaço historicamente denominado de Amazônia? Quais histórias têm sido ensinadas, pesquisadas e escritas nos países amazônicos? Quais tem sido as prioridades selecionadas nos percursos de formação inicial do professor de história e de ciências humanas nos países que compõem a Amazônia?

Diferentes sociedades construíram e constroem relações de poder que definem em cada momento o que e como deve ser con-



figurada a história ensinada e quais os saberes selecionados nos cursos de formação inicial dos professores. As disputas em torno das propostas curriculares para o ensino de História na Educação Básica e Superior podem ser indicativas das tensões enfrentadas por diferentes sujeitos e distintos grupos políticos e/ou epistemológicos. Da mesma forma, também se disputam os modelos de formação inicial dos profissionais capacitados para exercer a docência nessa área de conhecimento e igualmente os instrumentos de trabalho usados pelos professores e professoras, assim como percebemos os embates envolvendo os livros didáticos.

Nesse sentido, o que sabemos sobre essas tensões no âmbito dos países amazônicos? Quais são os saberes considerados válidos a serem ensinados acerca das histórias em cada um dos países dos quais contamos com contribuições na presente obra? A chamada Pan-Amazônia é ou foi tema da história ensinada e pesquisada?

Mesmo o livro não tendo por objetivo analisar o processo de criação da chamada região Pan-Amazônia, é necessário apresentar, brevemente, como ocorreu sua construção. A criação da Pan-Amazônia está vinculada ao Tratado de Cooperação da Amazônia (TCA), formalmente instituído em plena ditadura militar no Brasil, sendo assinado em Brasília, em 1978. O referido Tratado, também conhecido por Pacto Amazônico, “foi assinado no dia 3 de julho de 1978, em Brasília, por representantes dos governos de Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. O objetivo do tratado era criar um mecanismo de desenvolvimento da região amazônica sem que nenhum dos países abrisse mão das respectivas soberanias territoriais” (FGV/CP-DOC/Verbete/Tratado de Cooperação Amazônica, s/p).

Segundo Paulo Henrique Farias Nunes (2014), as principais questões do tratado versavam sobre as atividades comerciais e suas relações com a infraestrutura física e navegação entre os países signatários. Mas, segundo aquele autor, outros objetivos foram



inseridos de forma secundarizada envolvendo questões de cooperação em setores da educação e saúde.

Paulo Henrique Farias Nunes (2014; 2018) tem desenvolvido, durante anos, pesquisas sobre a institucionalização da região denominada Pan-Amazônia. Segundo suas análises um dos desafios residiu (e ainda reside) na demarcação interna a cada país da área que compõem a chamada Amazônia. No Brasil, a Amazônia Legal foi definida inicialmente em 1953 pela Lei 1.806. Posteriormente a Lei Complementar nº 124 de 2007 inseriu novos estados e assim atualmente a Amazônia brasileira é composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e do Maranhão. Segundo Nunes (2014)

Na Bolívia, a questão foi alçada ao nível constitucional, [no] parágrafo II do art. 390 da Constituição de 2009. [...] A Amazônia Legal colombiana é constituída pelos departamentos de Caquetá, Putumayo, Amazonas, Guainía, Guaviare e Vaupés (art. 1.º do decreto 3.083/1986). O Equador, muito provavelmente em virtude dos conflitos territoriais que envolveram porções da Hileia, dispõe de regulamentos longevos, a exemplo da Ley de División Territorial de la Región Oriental (19 ago. 1925), sucedida pela Ley Especial de Oriente (20 ago. 1960) [...] No Peru, a Lei 27.037/1998 faz uma minuciosa descrição da Amazônia. [...] A Amazônia venezuelana, no que diz respeito à aplicação do TCA, corresponde ao Estado do Amazonas. Contudo, uma porção maior do território da Venezuela possui características que permitiriam a ampliação do conceito de Amazônia venezuelana. [...] (NUNES, 2014, p. 12-13).

Pelas leituras realizadas, se percebe que os principais critérios adotados para a definição da área constitutiva da(s) Amazônia(s) foram aqueles ligados à hidrografia e à vegetação. Ou seja, foram mobilizados fundamentos por meio de critérios que dizem respeito à água, à fauna e à flora. A região Amazônica (não apenas a brasileira) era assim representada e definida a partir dos aspectos da sua bacia hidrográfica e da sua floresta tropical, ambas as maio-



res do mundo. Também fica perceptível os interesses econômicos de exploração comercial presentes no TCA e posteriormente no OCTA, pela recorrência ao chamado, de início, de desenvolvimento “harmônico” e posteriormente de “sustentável”.

O antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida (2008) faz uma importante reflexão sobre os discursos pelos quais foram criadas culturalmente representações estereotipadas sobre a Amazônia. São interpretações forjadas em diferentes lugares institucionais, políticos e sociais que reforçam as leituras enviesadas sobre a Amazônia como lugar exótico e despovoado.

Sobre a Amazônia – ou as Amazônias – Almeida (2008) é enfático e sentencia que a construção e a manutenção daqueles discursos, sedimentados em diferentes arquivos, foram usados para edificar esquemas interpretativos simplistas, dualistas e naturalistas sobre a Amazônia. Assim, em diferentes momentos e de distintos lugares de enunciação, a Amazônia foi sendo construída através de explicações baseadas nas diferentes formações discursivas, sobretudo aquelas ligadas aos “biologismos”, “geografismos” e seus dualismos. Essas representações simplistas encontram espaço inclusive nos livros didáticos de História no Brasil. Como mostrou Cavalcanti (2022) entre 40 livros didáticos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) para as escolas públicas no Brasil, predomina uma narrativa que invisibiliza a Amazônia, representada de forma generalizada e associada a um tempo distante, com raras informações sobre seus habitantes. São narrativas que reforçam as representações da Amazônia como um espaço sem gente ou de gente sem histórias e sem nomes.

Apesar dos discursos vinculados predominantemente à hidrografia e à biodiversidade, a Pan-Amazônia é também berço de uma das maiores socio-diversidades linguísticas e culturais do planeta. Apesar da invisibilidade dessa complexidade no principal instrumento de trabalho dos professores de História — o livro didático



—, nessa região habitam milhares de povos originários, portadores de um rico universo cultural, que concorrem como força e potência, no processo de construção histórica dessa região.

Se os povos e culturas tradicionais que compõem a(s) Amazônia(s) não recebem um espaço de protagonismo nas páginas dos livros didáticos e nas pesquisas sobre o ensino de história, quais tem sido as temáticas privilegiadas nas pesquisas em Ensino de História? Quais saberes tem sido priorizados como necessários para a formação docente inicial dos professores de história e das pesquisas sobre o ensino de História nos países amazônicos?

As pesquisas sobre ensino de História têm crescido em quantidade e qualidade. Diferentes pesquisadores de distintas instituições têm se debruçado sobre diferentes temas envolvendo o ensino de História. No Brasil, esse crescimento tem se desdobrado no aumento de linhas de pesquisas vinculadas a programas de pós-graduação em História¹. Contamos com revistas especializadas, encontros acadêmicos nacionais e mais recentemente com a criação do mestrado profissional em rede (ProffHistoria) tendo o ensino de História como área de concentração.

No âmbito ibero-americano, também presenciamos um aumento significativo das discussões através de encontros internacionais e publicações em revistas nos diferentes países como Espanha, México, Argentina, Chile, Colômbia e Brasil — para citar aqueles com os quais mantemos diálogos mais próximos sobre o tema em questão.

O ensino de História tem se configurado não apenas como uma temática de pesquisa. Há pesquisadores que o apreendem como campo de produção de saber. Assim, mais do que um tema que agrega diferentes abordagens e se divide em variados subtemas, o ensino de História tem sido apropriado como campo de

1 No Brasil, tradicionalmente, as pesquisas de pós-graduação sobre o ensino de História se encontravam, até recentemente, majoritariamente nos departamentos de Educação (Oliveira, 2013; Coelho e Bichara, 2019).

conhecimento. Carmen Teresa Gabriel (2019) tem defendido tal aposta quando pleiteia a importância em se fazer pesquisa *em* Ensino de História e não apenas *sobre* o ensino de História.

A obra que chega ao público faz parte das atividades desenvolvidas no âmbito da construção da *Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia* (REPAMFEH). A Red e o livro surgiram do desejo de um grupo de colegas que tematizam a formação do professor de História (e das ciências sociais) no âmbito das discussões que envolvem o ensino de História a partir de diferentes temáticas como as políticas curriculares, as questões da interculturalidade e dos livros didáticos, para citar apenas três exemplos. Nesse sentido, o livro também se insere nesse movimento ascendente de pesquisas e reflexões sobre o ensino de História e apresenta um panorama de reflexão envolvendo o ensino de história e a formação do professor de história e de ciências sociais a partir das diferentes realidades experienciadas em cada país. Os capítulos abordam questões analisadas por diferentes colegas situados em seis países amazônicos que aceitaram o convite e o desafio em escrever um texto problematizando algumas temáticas acerca do ensino de história e da formação do professor de história.

Entre as ações que foram sendo gestadas no preparo do livro e da REPAMFEH, a equipe que coordena a obra organizou o *I Coloquio Enseñanza de la Historia en los países Amazónicos: panorama de investigación, diálogos e intercâmbios* composto por seis mesas com integrantes dos seis países envolvidos². O *I Coloquio* serviu de “amostragem inicial” da diversidade de questões em que a formação do professor de história e de ciências sociais está imersa.

Também foi possível perceber os desafios comuns e aqueles que nos singularizam em cada situação específica enfrentada em

2 O Coloquio foi realizado de forma remota e as mesas estão disponíveis da página do iTempo no YouTube.

cada país. Em outras palavras: as reflexões iniciais apresentadas no *I Coloquio* e condensadas em cada capítulo, mostram questões/problemas que são comuns e tantas outras que são específicas em cada realidade vivenciada e pesquisada. Mas, ao mesmo tempo, também foi possível perceber como nós, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, situados nos países amazônicos nos conhecemos pouco. Nesse sentido, o *I Coloquio*, o livro e a REPAMFEH também se constituem em ações/projetos que possibilitam nos conhecer e, por conseguinte, estabelecer diálogos, trocas e aprendizagens a partir da escuta, leitura e socialização das atividades desenvolvidas por diferentes colegas nos países vizinhos.

O projeto de publicação do livro — e da própria criação da REPAMFEH — nasceu através das atividades desenvolvidas no iTemppo e teve o ponta-pé inicial em 2020. Após coordenar a publicação de duas obras com pesquisadores de instituições públicas localizadas na Amazônia brasileira, o professor Erinaldo Cavalcanti³ — coordenador do iTemppo — iniciou uma busca sistemática de artigos sobre ensino de História em algumas revistas acadêmicas da Colômbia e Venezuela⁴. Os resultados foram pouco expressivos em termos numéricos, talvez porque não foram localizadas revistas acadêmicas voltadas especificamente à publicação sobre ensino de história ou formação de professor de História. Com os poucos

3 À época o professor Erinaldo Cavalcanti pertencia à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Atualmente pertence ao quadro efetivo da Universidade Federal do Pará (UFPA, campus Belém).

4 A busca se concentrou principalmente nas seguintes revistas: da Colômbia: *Historia y Memoria* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), *Revista Colombiana de Educación* (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), *Revista Folios* (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), *Revista Historia de la Educación Colombiana* (Universidad de Nariño); *Revista de Estudios Sociales* (Universidad de los Andes). Da Venezuela: *Revista Areté* (Universidad Central de Venezuela), *Revista Docencia Universitaria* (Universidad Central de Venezuela), *Revista EDUCAB* (Universidad Católica Andrés Bello), *Revista Investigación y Postgrado* (Universidad Pedagógica Experimental Libertador).

resultados encontrados nas revistas, a ação seguinte foi fazer uma busca em bases de indexação⁵ procurando por “enseñanza de la historia em Colombia”, “enseñanza de la historia em Venezuela”, “formación de professorado de Historia”.

Após a leitura do material o professor Erinaldo Cavalcanti se reuniu com o professor Raimundo Inácio e socializou a proposta de convidar colegas dos países vizinhos para escreverem um capítulo e publicar um livro. A parceria com o professor Raimundo Inácio e com a Editora da Universidade Federal do Maranhão foi decisiva para que o projeto efetivamente se iniciasse. Em seguida, contactamos o professor Nilson Javier da Universidad del Valle (Colômbia) para compartilhar a proposta e convidá-lo para compor o projeto como um dos coordenadores.

Através dos e-mails dos autores encontrados nos artigos que foram localizados, passamos a escrever e convidar os primeiros colegas. Nesse momento o Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) e o Grupo de Pesquisa *Sujeitos e Novas Narrativas na investigación y Enseñanza de la Ciencias Sociales* realizaram o *Primer Coloquio de Historia Cultural, Historia Pública e Enseñanza de la Historia* coordenado pela professora Sandra Rodríguez. O professor Erinaldo Cavalcanti participou do referido colóquio ampliando os contatos com a professora Sandra Rodríguez, a quem inclusive já havia feito o convite para participação nessa empreitada coletiva.

O contato com outros colegas do Peru, Bolívia e Equador também seguiram pela busca de artigos ou indicação de algum colega residente nos respectivos países, ou por redes sociais. Após algumas semanas, os convites se ampliaram, uma vez que os cole-

5 A busca foi nas seguintes bases: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (LatinRev) e, principalmente, Google Acadêmico.



gas que foram chegando também iam convidando outros colegas de suas respectivas redes de contato.

Nesse percurso o livro foi se constituindo e sua publicação agrega um conjunto de reflexões envolvendo diferentes temáticas e distintas abordagens acerca do Ensino de História nos seis países da chamada região Pan-Amazônica. Brasil, Peru, Colômbia, Bolívia, Venezuela e Equador estão presentes no livro que chega ao público. Os critérios para convidar os pesquisadores se deu pela contribuição que eles têm oferecido sobre a temática envolvendo o Ensino de História e a formação do professor de História e das Ciências Sociais⁶.

Outra importante ação se deu após a finalização da escrita dos capítulos. Realizamos uma leitura crítica de todos os textos presentes no livro. Essa ação, além de uma grande oportunidade de aprendizado, permitiu também a possibilidade de diálogo efetivo com cada texto e os autores/as puderam contar com sugestões críticas dos colegas leitores/revisores. Ação importante e necessária, sobretudo quando escrevemos para um público mais amplo e não apenas para o grupo específico de colegas, com os quais mantemos maior proximidade teórica-metodológica.

A publicação da obra significa que um de seus objetivos foi alcançado: iniciar de forma propositiva os diálogos entre diferentes pesquisadores/as —em diferentes níveis— situados nos países amazônicos. Ao mesmo tempo, o livro também se propõe a criar e fortalecer outros canais de reflexões que problematizem o Ensino de História e a formação do professor de História (e de Ciências Sociais), por diferentes abordagens epistemológicas e objetos de pesquisas.

6 Após uma ampla pesquisa em diferentes bases de indexadores e portais de periódicos acadêmicos, não conseguimos localizar trabalhos publicados e/ou pesquisadores nos demais países que compõem a região da Pan-Amazônia que não se encontram presentes no livro.

É oportuno destacar que o livro (e a REPAMFEH, que são frutos de um mesmo movimento) tem como eixo comum a problematização de temáticas envolvendo o ensino de História e a formação do professor de História. Em outras palavras, independentemente das escolhas teórica-epistemológicas e do aparato conceitual mobilizado pelos autores/as, nos unem as pesquisas acerca dos mencionados temas e não a identificação com uma corrente teórica ou outra. Sabemos que muitas vezes quando a filiação teórica é usada como critério para tecer diálogos, isso mais separa do que aproxima, mais isola do que agrega.

Também é oportuno esclarecer que os capítulos que compõem a obra não estão abordando diretamente as representações acerca da Amazônia em cada país no âmbito das pesquisas situadas no campo do Ensino de História. Mas, ao mesmo tempo, os silenciamentos, apagamentos e esquecimentos também oferecem uma dada representação à medida que indicam quais questões, temas e reflexões foram selecionadas e quais não foram. De tal modo, à medida que problematizamos a história ensinada nos países amazônicos e percebemos que a Amazônia não se constitui como tema de ensino e pesquisa, também estamos dando a ver uma dada representação acerca de como essa área de conhecimento compreende a região panamazônica e lhe atribui significados.

Nesse sentido, as reflexões que chegam a público pelo livro estão, portanto, contribuindo para compreender diferentes práticas e relações históricas experienciadas em cada país aqui reunido por meio das reflexões sobre o Ensino de História. Sim, o Ensino de História também disputa os processos de atribuição de sentido sobre as experiências históricas no tempo e no espaço. Portanto, à medida que analisa diferentes configurações sobre a História ensinada nos países amazônicos, também está contribuindo com as práticas e representações que concorrem na luta pela formação desse espaço chamado de Pan-Amazônia. Por conseguinte, o En-



sino de História como lugar de produção de saber/poder se constituiu também como força que concorre no processo de produção de relatos interpretativos sobre as experiências vivenciadas por homens e mulheres, professores e professoras, alunos e alunas, nos diferentes tempos e espaços dos países amazônicos.

A diversidade dos textos que compõem a obra é representativa da pluralidade de abordagens e temáticas construídas em cada país. Como qualquer objeto histórico de pesquisa, aqueles vinculados ao ensino de história também obedecem às relações de poder construídas historicamente. Isso significa que em cada país as questões relacionadas ao ensino de História respondem a diferentes demandas do tempo e do espaço onde são gestadas.

Neste sentido, agrupamos os capítulos em quatro eixos temáticos que inicialmente expressam preocupações comuns em cada um dos nossos países: o primeiro eixo chama-se *Configuração do saber histórico escolar*, onde colocamos os capítulos que apresentam uma análise da trajetória e das transformações da história escolar em relação às exigências de contextos específicos, em alguns casos ligados a debates sobre a sua função em contextos nacionais que oscilam entre democracia e modelos políticos autoritários, e outros articulados com os planos de estudo, currículos e textos escolares a partir dos quais são definidos os conteúdos que conferem características específicas a este conhecimento escolar.

No segundo eixo temático - *formação docente* - incluímos os capítulos que centram as suas contribuições na análise da formação de professores, particularmente em contextos universitários em que as ideias dos estudantes docentes ou estudantes universitários sobre o seu passado, as exigências das políticas educativas, e as tradições acadêmicas que sustentam os programas de formação de professores convergem ou por vezes colidem.

No terceiro eixo temático intitulado *investigação sobre o ensino e a aprendizagem da história*, colocamos os capítulos que analisam



os processos de ensino e aprendizagem através do estudo dos mecanismos cognitivos, recursos educativos e contextos específicos que conduzem ao desenvolvimento de processos de compreensão da história no campo do ensino escolar.

No quarto eixo - *temas emergentes e currículo de história* - agrupamos os três últimos capítulos do livro que concentram os seus contributos na análise das questões emergentes que se confrontam com o currículo da história e das ciências sociais. Nestes capítulos, os discursos da interculturalidade em relação à Amazônia mostram as transformações curriculares que estão a ocorrer no quadro dos atuais debates sobre o reconhecimento das comunidades e populações que habitam a Amazônia.⁷

É oportuno destacar as parcerias que tornaram possível este grande projeto envolvendo a produção e publicação de um livro bilíngue com contribuições de 19 pesquisadores/as de seis países, incluindo os autores do prólogo e do prefácio⁸. Nesse sentido gostaríamos de agradecer à Editora da Universidade Federal do Maranhão (EdUFMA) que viabilizou seu selo editorial, tornando possível, assim, a publicação e circulação do livro não apenas no Brasil. De igual importância, agradecemos a parceria com o Instituto Ibirapitanga que tornou possível a tradução e publicação de uma obra bilíngue. Sem a sensibilidade do Ibirapitanga, temos clareza que o projeto e a obra que chega ao público não teriam alcançado a dimensão que alcançou, pois sabemos que impacto pos-

7 Como coordenadores da obra, é importante esclarecer que cada autor e autora é responsável pelos seus argumentos e que, para o caso dos gráficos e diagramas explicativos, optamos por manter a figura em seu idioma original.

8 Gostaríamos de ressaltar os acordos de Cooperação Internacional firmados a partir dos diálogos criados com os colegas da REPAMFEH. Em específico o Acordo Universidade Federal do Pará / Universidad Católica Andres Bello (Processo 030621/2022), Acordo Universidade Federal do Pará / Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Processo 057913/2022) e Acordo Universidade Federal do Pará / Universidad del Valle (Colombia), (Processo 023344/2023).



sibilita uma obra ser traduzida em termos de acesso aos falantes nativos da língua de destino. O livro encontra-se disponível para acesso gratuito nos dois idiomas: português e espanhol. Portanto, os falantes nativos dos dois universos que compõem esses idiomas podem ler e divulgar as reflexões presentes na obra. Por fim, agradecemos aos professores Sebastian Pla e Circe Bittencourt a gentileza da leitura desta coletânea e a elaboração do prólogo e do prefácio para as edições em espanhol e português, respectivamente. Nosso muitíssimo obrigado.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. W. B. (2008). *Antropologia dos Archivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8/Fundação Universidade do Amazonas.
- Cavalcanti, E. (2022). El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil: sobre historia, narrativa y enseñanza. *Revista Humanidades*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/H.V12I1.49299>
- Coelho, M. C., Bichara, T. (2019). Ensino de história: uma incursão pelo campo. En Monteiro, A. M., Rajelo, A. (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, (pp. 63-83). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Nunes, P. H. F. (2018). A institucionalização da Pan-Amazônia. Curitiba: Editora Apris.
- Nunes, P. H. F. (2014). Dificuldade de demarcação da Pan-Amazônia e dos territórios indígenas na região. *Textos & Debates*, Boa Vista, (26), 7-28.
- Oliveira, M. D. D., Freitas, I. (2013). Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, 2(3), 131-147. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.75>.

An aerial photograph of a coastal town, likely in a tropical region, showing a bay with several boats, a dense forest of palm trees, and buildings. The image is in a muted, sepia-like color palette. A dark brown horizontal bar is positioned in the upper left quadrant, containing the text 'Parte I'.

Parte I

Configuração do saber histórico escolar



A Amazônia Colombiana no Ensino de História no século XX



SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (COLÔMBIA)

JORGE ENRIQUE APONTE OTÁLVARO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (COLÔMBIA)

Introdução

Em outubro de 2021, o semillero História Cultural e Educação Histórica da Universidade Pedagógica Nacional organizou o *Colóquio de História Cultural, História Pública e Ensino da História* a fim de identificar a comunidade acadêmica interessada no ensino da história, suas relações com a disciplina histórica, com as ciências sociais e com seus diferentes cenários de apropriação social. Nesse evento acadêmico, tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho denominado *O lugar da aprendizagem histórica na formação inicial de professores de história no Brasil*, apresentado por Eriñaldo Cavalcanti da Universidade Federal do Pará (UFPA, Brasil). A partir dessa reflexão, estabelecemos uma primeira aliança entre vários colegas que fazem parte da região panamazônica e nos sentimos convocados pelo vínculo de interesse em trabalhar projetos conjuntos que contribuíssem para a conformação do campo do Ensino da História.



Com esse propósito, em fevereiro de 2022, realizamos o *I Colóquio Ensino da História nos Países Amazônicos*, quando apresentamos um panorama geral do ensino de História na Colômbia. Por fim, em abril de 2022, formamos a Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino da História (REPAMFEH).

A partir do trabalho que expomos no colóquio realizado em fevereiro, consideramos pertinente apresentar — além da trajetória da história escolar no país, já elaborada em trabalhos prévios (Rodríguez, 2019) — uma análise do lugar que ocupou a região da Amazônia no ensino de História desde a expedição da Lei nº 39 de 1903 (que organizou o sistema educativo colombiano no século XX) até a formulação dos documentos de orientação curricular decorrentes da Lei Geral da Educação de 1994.

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos uma periodização do ensino de história que se concentra no século XX (Rodríguez, 2019) e que leva em conta os componentes do código disciplinar. Esse código é formado pelas funções que são atribuídas ao ensino da História em diferentes setores sociais (Estado, família, opinião pública, mercado), pelos conteúdos que regulam o conhecimento escolar (currículo, livros didáticos) e pelos padrões de atuação que surgem das interações entre os sujeitos da prática pedagógica (Cuesta, 1998).

A referida periodização é uma ferramenta analítica que busca contribuir com o entendimento das mudanças ocorridas com esse saber escolar por efeito da conformação de instituições para a gestão do passado, da formulação de disposições legislativas, das transformações e crises políticas e das trajetórias do debate curricular que ganhou ênfase nos conteúdos e em suas potencialidades formativas. É importante notar que esses períodos não definem renovações absolutas do ensino da história ou do lugar atribuído à região da Amazônia na formação histórica; pelo contrário,

é possível que, na atualidade, encontrem-se vestígios do primeiro período (em que se configurou o cânone básico da tradição no ensino da história) que coexistem com demandas recentes, derivadas do contexto (conflito armado e processo de paz) ou do sistema de avaliação que tem base na medição da qualidade (avaliações em massa, normas e competências).

Para aprofundar a análise dos períodos em que se podem identificar transformações relativas ao ensino da história, inicialmente, é importante caracterizar a região da Amazônia colombiana, atualmente formada pelos departamentos de Guaviare, Guainía, Caquetá, Amazonas e Putumayo, unidades administrativas que, antes da promulgação da Constituição de 1991, foram Delegacias e Intendências que dependiam do governo central. Em seus aspectos biofísicos, está integrada à região da Panamazônia, que se estende por Peru, Brasil, Equador, Venezuela, Bolívia, Guiana e ao Suriname, formada por planícies, importantes bacias hídricas e extensas zonas de florestas ameaçadas, permanentemente, pelas mudanças no uso do solo. E isso ocorre apesar da proteção jurídica que existe em 74,7% da região, o que corresponde aos territórios indígenas (216 aldeias em áreas demarcadas e propriedades coletivas) e às zonas onde se concentra a biodiversidade e a oferta dos serviços ambientais (Franky e Pérez, 2022). Segundo Gabriel Cabrera (2010), a caracterização da Amazônia colombiana como região foi proposta por Francisco Javier Vergara e Velasco, em 1893, para fazer referência a uma ampla área do Caquetá. Posteriormente, esse termo foi empregado pelo diplomata Demetrio Salamanca, que foi autor de vários estudos sobre a região, entre eles o seu livro *Amazônia colombiana. Estudo geográfico, histórico e jurídico em defesa do direito territorial da Colômbia*, publicado em 1917, o qual “foi destruído pelas críticas que fazia aos governos sobre o manejo dos assuntos limítrofes” (Cabrera, 2021, p. 396).



Esse vasto território foi objeto de disputas fronteiriças no século XVIII entre os impérios da Espanha e de Portugal (Gómez, 2017), o que implicou uma instabilidade nas fronteiras que se manteve até os anos 1930, porque a Colômbia desenvolveu estratégias menos eficazes para nacionalizar esses territórios em comparação com seus vizinhos do Brasil e do Peru. O primeiro, conseguiu “constituir sua Amazônia no final do período colonial como resultado da implementação das reformas pombalinas na Amazônia portuguesa por parte de Francisco Xavier de Mendoza Furtado” (Zárate, 2019, p. 40) mediante estratégias de reorganização administrativa que incluíram a substituição dos chefes locais e as mudanças nos nomes dos assentamentos. O segundo, no século XIX, aplicou mecanismos de articulação da região ao Estado central por meio da “organização do Departamento de Loreto com a criação de seu distrito fluvial e a consolidação de Iquitos como capital da Amazônia peruana” (Zárate, 2019, p. 41).

A região foi cenário da ação das missões católicas, desde a época colonial, e de diversos projetos extrativistas e de colonização. Nos lugares que, hoje, constituem os departamentos de Putumayo e Caquetá, estiveram os franciscanos (1640), os agostinianos (1792) e os capuchinhos (1883). Na zona oriental da Amazônia, primeiro estiveram os capuchinhos (1850-1852) e os franciscanos (1880-1887); posteriormente, com a criação do Comissariado Especial do Vaupés (Guainía, Guaviare e Vaupés), esse território foi entregue “à Companhia de Maria ou missionários Monfortianos, que a administraram até 1949 para dar lugar aos javieres de Yarumal, que operam até hoje” (Cabrera, 2021, p. 405).

Já os projetos extrativistas podem ser rastreados desde a exploração da quina, nos anos 1970, com a atividade comercial que promoveu a Casa Elias Reyes, que pertenceu a Rafael Reyes, presidente da Colômbia entre 1904 e 1909. A exploração da quina incentivou a chegada de população estrangeira ao sopé do Caque-



tá-Putumayo a partir da rota comercial que se estabeleceu com os portos brasileiros de Manaus e Belém do Pará; dos caminhos e rastros coloniais das antigas missões; da navegação de rios que conectavam o Putumayo, e da fundação de novos portos, como La Sofia.

O apogeu da quina durou pouco, mas “lançou as bases para a comercialização de um novo produto que substituiu rapidamente seu colapso: as borrachas amazônicas” (Mongua-Calderón, 2018, p. 20). As rotas de penetração da quina pelo rio Putumayo foram utilizadas para a extração da borracha por empresários colombianos que venderam suas estações ao peruano Julio César Arana. (Cabrera, 2021).

Na segunda metade do século XIX, essa região, conhecida como Caquetá, estava sob a jurisdição de Popayán (cidade localizada no sudoeste andino) e não contava com a presença estatal efetiva, o que favoreceu a presença dos seringueiros peruanos. Considera-se que, do final do século XIX até os anos 1930, essa presença parcial do Estado é constatada na conformação dos consulados em Manaus (1880) e em Iquitos (1889) (de onde se tentou governar esses territórios); nas falhas tentativas de consolidar o comércio e a navegação; no precário funcionamento de postos aduaneiros em Yavareté (Vaupés) e Puerto Concordia (Caquetá), e na formação das esquadras de Vaupés, Amazonas e Putumayo como tentativas de organização administrativa em articulação e conflito com as missões católicas existentes no território.

Segundo Zárata, essa fraqueza estatal era deliberada e beneficiava as empresas comerciais e as companhias de extração de borracha que, como a Casa Arana, impuseram um regime criminoso de exploração sobre as comunidades indígenas:

Esta debilidade foi exemplificada com o abandono deliberado por parte do Peru e da Colômbia, na primeira década do século XX, do espaço fronteiriço comum com a conseqüente renúncia à sua delimitação,



mediante o registro territorial imperfeito de vários *modus vivendi* que, por último, constituíram um eufemismo para manter, dilatar e oficializar a indefinição na ação estatal na fronteira sem a delimitar, com o claro consentimento das citadas empresas [refere-se às empresas envolvidas na extração da borracha] (Zárate, 2019, p. 29).

O tratado Salomão Lozano, entre o Peru e a Colômbia, foi ratificado em 1922 e aprovado em 1927, no Congresso peruano, em meio à agitação política que produziu a oposição do Departamento de Loreto. Essa situação, finalmente, terminou com a tomada de Letícia¹ em 1º de setembro de 1932 por parte de civis peruanos que foram logo apoiados pelo exército de seu país. Isso desencadeou um conflito militar e diplomático que acabou sendo resolvido em 1934; o trapézio Amazônico, assim como Letícia, ficou sob a soberania territorial da Colômbia.

Desde antes desse desfecho, o governo nacional havia proposto mecanismos de colonização militar na região, que se concretizaram com o predomínio dessa instituição nas funções públicas da *intendencia*² do departamento do Amazonas e da prefeitura de Letícia até os anos 1960. No entanto, isso não implicou uma presença efetiva do Estado, pois, depois desses territórios serem recuperados, não se manteve o interesse por sua integração ao resto do país. Contudo, permaneceu a presença militar — que, segundo Zárate (2015), é a origem de graves problemas de ordenamento que persistem até hoje — apesar de ter tido mandatários civis desde 1966 e alterações introduzidas pela Constituição de 1991.

Em outras regiões, como Putumayo e Caquetá, a maioria dos processos de colonização foi espontânea. Nos anos 1950, os

1 Letícia é a capital do departamento de Amazonas. Nota do revisor.

2 Optamos em manter a grafia em espanhol, devido à dificuldade em encontramos uma única palavra capaz de expressar um significado mais preciso. Em uma tradução aproximada, se trataria de uma divisão territorial, sem autonomia e que dependia do governo central. Nota dos revisores.

migrantes provenientes de Nariño, Cauca e Huila se instalaram em Mocoa e Puerto Asís (Putumayo); nos anos 1960, os colonos provenientes do Vale e Antioquia chegaram a Orito, Formiga e Vale do Guamuez, motivados pela atividade petrolífera. Finalmente, depois de 1978, iniciou-se uma colonização militar para Porto Leguízamo (Cabrera, 2021).

Em Caquetá predominou a migração de seringueiros e empresarial da Sociedade Colonizadora do Caguán e da Fazenda Larrandia. Em 1938, foi fundada a colônia penal de Araracuara, que funcionou até 1971. Em 1963, começaram os programas de colonização dirigida com resultados fracassados nas primeiras tentativas (1963-1971). Na segunda etapa (1972-1976 e 1976-1980), concretizou-se o processo de colonização com titulação de terras, créditos e infraestrutura; entre os anos 1980 e 1990, o Instituto Colombiano da Reforma Agrária (Incora) comprou e dividiu terras, foram criadas empresas comunitárias e constituídas zonas de reserva camponesa (Cabrera, 2021).

Por fim, é importante assinalar o efeito cultural das missões religiosas de diferentes credos, o tráfico de coca, a presença de guerrilhas e paramilitares desde o final dos anos 1990, os efeitos a longo prazo da colonização e a presença diferencial do Estado. Isso desencadeou “processos de concentração do solo, desmatamento e pastagem acelerada, deterioração das fontes hídricas e processos contraditórios no ordenamento do território, como as atividades produtivas da mineração e dos hidrocarbonetos” (González, Ramírez e Chavarría, 2015, p. 5).

Esta breve síntese da região da Amazônia colombiana somente tem o propósito de localizar as dimensões dessa ampla região do país — que representa mais de 40% do território nacional — para que se possam localizar os efeitos que sua presença marginal no currículo tem causado no ensino de História e Ciências Sociais. Em seguida, apresentamos uma análise sobre o lugar dessa região,

no ensino da história, em cada um dos períodos identificados. O objetivo foi abrir um campo de trabalho que permita articular a importância do território na conformação da memória nacional, que é transmitida e reformulada nas práticas de ensino.

A Amazônia colombiana nos referentes da Tradição Patriótica (1902–1930)

A Lei nº 39, de 1903, organizou o sistema educativo colombiano da educação básica até a profissional, incluindo Escolas de Música e de Belas Artes, arquivos e bibliotecas, observatório astronômico, museus e ensino noturno destinado aos operários. O Decreto nº 491, de 1904, regeu essa lei estabelecendo que a educação deveria ser orientada pela igreja católica e pelos valores patrióticos no marco de um conjunto de áreas obrigatórias entre as quais estava incluída a História.

Nessas disposições estatais, a Amazônia fazia parte das regiões que apareciam como cenário para promover a ação civilizadora da igreja católica (Lei nº 89, de 1890) por meio das missões religiosas e da catequização dos indígenas (Decreto nº 491, de 1904) os quais eram definidos como “tribos selvagens”. Nesses territórios, os chefes das missões encarregaram-se das escolas primárias nas paróquias, municípios ou aldeias; nas intendências onde as escolas não estavam a cargo das missões católicas, o governo nacional assumiu diretamente o “Ensino elementar de Moral e Religião, História Sagrada, Geografia e História da Colômbia, Aritmética e Gramática castelhana”, a instrução em “noções elementares acerca do Governo e dos diferentes ramos do Poder Público na Colômbia” (Decreto nº 491/1904, art. 33) e a distribuição dos materiais educativos.

Nos ensinamentos fundamental e médio, assim como nas escolas normais, a área de história foi se transformando na denominação e



na intensidade horária até 1928, e, embora seus conteúdos tenham sido ampliados progressivamente, a narrativa histórica se manteve no marco das orientações propostas pela Academia Colombiana de História. À essa entidade o governo nacional atribuiu, desde sua fundação, em 1902, as funções de organismo consultor em assuntos históricos.

Como parte dos eventos comemorativos do centenário da Independência, em 1910, essa corporação premiou dois livros didáticos para o ensino fundamental e para o médio, escritos por Jesús María Henao e Gerardo Arrubla, que eram integrantes da mesma entidade e faziam parte da elite intelectual dos dois partidos políticos que dominaram a esfera pública durante o século XX. Dois anos depois, outros dois membros da entidade, Eduardo Posada e Roberto Cortázar, escreveram um livro de instrução cívica que, junto aos livros canônicos de Henao e Arrubla, foram distribuídos pelo Ministério da Instrução Pública, nas escolas do país, junto com o *Catecismo da doutrina cristã* de padre Astete e a *Cartilha antialcoólica* de Martín Restrepo Mejía. Também se distribuiu material educativo no qual se incluíam as cartilhas do hino nacional, facsimilares do Ato de Independência e oleografias patrióticas (Rodríguez, 2017).

Esse conjunto de livros e materiais para o ensino configuraram uma tradição que foi ensinada nos primeiros anos do século XX e que se constituiu em um código fundacional que estabeleceu os contornos do território e da memória sobre os acontecimentos que deram forma à pátria. A maioria dos conteúdos promovidos nesse período atribuía à história um caráter moral e cívico associado a quatro referentes: 1) heróis, poderosos, homens ilustres, autoridades eclesiásticas e sacerdotes missionários como os gestores da pátria; 2) cristianismo e Igreja Católica como fatores fundamentais da civilização e da regulação moral da sociedade; 3) povo enquanto multidão que requer a orientação política do chefe



e a instrução moral do sacerdote para desempenhar-se com um sentido cívico na vida pública, e 4) valores hispânicos como fundamentos do progresso e da unidade patriótica (Rodríguez, 2017).

Durante esse período, a região Andina e a costa Atlântica tiveram um lugar destacado nos conteúdos escolares, centrados na trajetória geográfica do rio Magdalena, que, por sua vez, definiu formas de povoamento, estruturas produtivas e maneiras de organização territorial e administrativa que formaram os departamentos do país. Sobre a Amazônia colombiana e a região do Pacífico, a Orinoquia e o arquipélago de Santo André e Providência tiveram um lugar pouco definido no ensino de História, da mesma forma que eram imprecisas suas características regionais. Essas se limitavam à sua condição de intendência e distrito ou eram chamadas de “territórios nacionais”, denominação que lhes foi atribuída desde meados do século XIX.

Nos livros de Geografia e História, os conteúdos referentes à Amazônia não ultrapassavam cinco páginas, como mostra Cabrera (2010) em sua análise sobre seis livros didáticos destinados à educação primária e editados entre 1865 e 1911. Neles, a região apresentava-se como um vasto território com descrições superficiais sobre as suas particularidades geográficas, entre as quais se incluíam sua abundância em chuvas, rios e florestas. Além disso, mostrava a potencialidade produtiva da região, que poderia ser útil para o futuro do país se o governo nacional incentivasse a colonização das planícies amazônicas, consideradas zonas desabitadas ou territórios escassamente povoados por grupos indígenas. Esses eram qualificados pelos textos escolares como selvagens, em contraste com “a sobrevalorização do mundo andino, branco e civilizado” que se encontrava nesses manuais (Cabrera, 2010, p. 103).

Os relatórios do Ministério da Educação Pública constatam que materiais educacionais foram distribuídos em diferentes re-



giões do país e que, em particular à prefeitura do Amazonas, foram enviados exemplares do *Compêndio de História da Colômbia*, de Jesus Maria Henao e Gerardo Arrubla (Villamil, 1932, citado por Cabrera, 2010). Esse contava com uma escassa informação sobre a Amazônia, que incluía, fundamentalmente, dados sobre os efeitos da ação evangelizadora na expulsão dos jesuítas durante o governo de José Hilario López:

Na administração de López foram erradamente desterrados do país os padres da Companhia de Jesus, que tanto zelo desdobravam na educação da juventude, como tinham feito em tempos do governo espanhol. Já se disse que os padres haviam vindo quando governava o general Herrán [1844]; desde então, estabeleceram colégios em Bogotá, Medellín e Popayán e iniciaram missões para evangelizar os índios do território do Caquetá. O principal dos missionários foi o jesuíta espanhol José Segundo Laínez, jovem de trinta e cinco anos de idade, que chegou até o rio Amazonas e perdeu a vida nas selvas de Putumayo (Henao e Arrubla, 1930, p. 196).

Nesse período, contava-se com estudos sobre a região, como o trabalho de Antonio B. Cuervo, intitulado *Território de Caquetá* — uma coleção de documentos inéditos sobre a geografia e a história da Colômbia, publicada em 1894 — ou *A Amazônia colombiana*, de Demetrio Salamanca, publicado em 1916 (Cabrera, 2010); contudo, os livros didáticos não incluíam referências a esse tipo de trabalho. Também não explicavam a mesma trajetória histórica da região, que foi cenário de disputas fronteiriças entre os impérios da Espanha e Portugal no século XVIII (Gómez, 2017) e que enfrentou a escravidão e a peonagem por endividamento dos indígenas e a exploração da selva. Primeiro, com a extração de quina até os anos 1980 e, depois, com a devastadora prosperidade da borracha no início do século XX, protagonizada pela Casa Arana. Essa que foi acusada de tratamentos desumanos e de submeter a um regime criminoso milhares de indígenas de Putumayo com a ausência do exército peruano (Mongua-Calderón, 2018).



Nesse primeiro período — em que foram definidos os pilares da tradição escolar relativos ao ensino da história — a compreensão das dimensões territoriais do país, assim como sua trajetória histórica como nação, limitava-se aos fatos ocorridos nas regiões Andina e Caribe e ao breve protagonismo dos Llanos Orientales nas façanhas da Independência. Como aponta Cabrera (2010), evidencia-se uma total ausência, inclusive de informação referente às “propostas civilizatórias que circulavam ou faziam parte da agenda das relações exteriores na Colômbia” (p. 102), embora, como já referido, o papel civilizatório da igreja católica fosse um dos referentes da memória nacional promovido na narrativa histórica dos livros dirigidos ao ensino.

A Amazônia colombiana entre a etnologia, a arqueologia e o patriotismo na revisão da tradição escolar (1930–1945)

A Segunda Missão Pedagógica Alemã (1924-1926) e alguns pedagogos, como Agustín Nieto Caballero e Rafael Bernal Jiménez concordaram em mostrar vários problemas no âmbito educativo (já referidos), tais como a função atribuída à escola, a estagnação dos currículos e a deficiente formação dos professores. A mudança política que se operou em 1930 com a derrota dos governos conservadores gerou as condições para a formulação de transformações profundas no âmbito educativo, que buscaram atender aos problemas já identificados no final dos anos 1920. Essas alterações, embora tenham avançado parcialmente, nas abordagens propostas, incidiram durante boa parte do século XX na compreensão das dimensões do saber pedagógico e da educação no país em aspectos como os currículos, os métodos de ensino, a função social da escola e a formação de professores.



Com respeito aos programas e planos de estudo propôs-se a incorporação dos métodos ativos em todos os níveis e modalidades educativas (Decreto 1487 de 1932). O ensino da história se integrou à geografia e à instrução cívica na área de ciências sociais e foram incorporadas novas disciplinas como “história e antropologia da Colômbia”, “antropogeografia da Colômbia”, “psicologia experimental e os direitos da infância” (Rodríguez, 2017, p. 211) com o propósito de capacitar todos os formados no ensino médio como possíveis educadores.

No que se refere à formação de professores, observa-se no período a criação da Faculdade de Educação da Universidade Nacional, a fundação da Escola Normal Superior e a reforma do Instituto Pedagógico de Senhoritas de Bogotá e das escolas normais em outras regiões do país, como Antioquia e Boyacá, bem como o incremento de escolas normais regulares e rurais para a formação do campesinato (López de Mesa, 1935; Peña, 1946). Quanto à função da escola, no período, articulou-se um conjunto de práticas orientadas à medicalização, higienização e promoção da educação cívica através da formação de organizações escolares encarregadas do planejamento e da celebração de efemérides que afixavam “manifestações unânimes de colombianidade” (Gaitán, 1940, p. 52).

No que se refere à Amazônia, observam-se duas mudanças importantes nesse período: uma de tipo curricular que teve incidência na compreensão da região, e outra de carácter político, ligado a definição das fronteiras, política externa e soberania territorial e que é conhecido como o conflito com o Peru. Nas mudanças curriculares, observa-se a inclusão da região da Amazônia nos relatos de Descoberta e Conquista. Nos livros escolares consultados encontram-se narrativas sobre os territórios que foram explorados pelos conquistadores espanhóis, nas quais persistem descrições da região do Amazonas colombiano como uma zona exótica associada a façanhas épicas de conquista como a que propõe Gustavo



Arboleda no Manual de História da Colômbia para os colégios e escolas da república, publicado em Cali em 1934:

De Quito, aonde fora destinado por seu irmão Francisco Pizarro, saiu Gonzalo Pizarro em busca do Eldorado e em companhia de Francisco de Orellana, no início de 1540. Com grandes dificuldades descobriram o rio Napo; como souberam que mais tarde se encontrava um rio muito maior atrás dele foi Orellana, e navegando alguns dias entrou pela foz daquela corrente no Amazonas. Tiveram de evitar combates com os índios e afirmaram os expedicionários que num desses lugares lutavam como capitães umas corajosas e corpulentas mulheres, parecidas com as Amazonas, guerreira da mitologia grega. Daqui provém o nome do imenso rio (Arvoreda, 1934, p. 15).

Também se encontrou na dimensão curricular uma ampliação dos conteúdos da área com unidades temáticas referidas à “pré-história” nas quais se apresentam narrações próximas a um enfoque etnológico e arqueológico. Na década de 1930, essa temática se situou no primeiro ano do ensino secundário e alguns membros da Academia Colombiana de História, como Julio César García e Belisario Matos Hurtado, escreveram manuais para o ensino escolar estruturados a partir dos aportes de Geologia, Paleografia e Arqueologia. Seus textos propõem classificações racionais de povos a que chamam selvagens (América, Austrália, Nova Guiné, Oceania e Kamchatka), bárbaros (centro da Ásia e interior da África) e civilizados (Europa Oriental) (Matos Hurtado, 1939). Estes autores:

construíram uma narrativa composta de elementos procedentes de teorias evolucionistas e de posturas criacionistas, mas o argumento principal sustentava que o cristianismo é o eixo central do processo de civilização. Estes trabalhos se sustentam nos achados arqueológicos, porque, segundo Matos, a observação “dos usos e dos costumes das tribos selvagens” do presente são “restos de velhas civilizações” que não proporcionam informação útil para conhecer os povos primitivos (Rodríguez, 2017, p. 323).

Quanto ao conflito com o Peru, ainda que não se tivesse operado uma transformação significativa nos conteúdos escolares, aparece a referência em alguns textos. Por exemplo, no *Compêndio de História da Colômbia para o Ensino das Escolas Primárias da República* de Henao e Arrubla, edição de 1940, aparece como parte da gestão realizada pelo governo de Enrique Olaya Herrera no qual se propõe que ocorreu “um assalto criminoso ao porto colombiano de Leticia, sobre o caudaloso rio Amazonas, executado por pessoas peruanas” (Henao e Arrubla, 1940, p. 211). Outros textos, em particular os que trabalham no ensino secundário, incluem uma resenha mais ampla que, além disso, se refere ao restabelecimento das relações com o Equador, país com o qual também se compartilha a fronteira da região Panamazônica e o trâmite militar e diplomático que implicou o conflito com o Peru.

Além de relatar a ocupação de civis a Letícia em 1º de setembro de 1932, com o apoio do Exército peruano, é feita referência à declaração de perturbação da ordem pública na Prefeitura do departamento do Amazonas e nas prefeituras de Caquetá e Putumayo. O relato se concentra nas gestões diplomáticas que ratificaram o tratado Lozano-Salomão assinado em 24 de março de 1922 no protocolo assinado no Rio de Janeiro em 24 de maio de 1934 e nas ações militares que se apresentam como uma operação épica comparada com a independência:

O país atravessava aguda crise fiscal quando se apresentou a situação de guerra, e então, no meio do descontentamento nascido pela busca de mudança e da quietude das atividades, o povo correspondeu aos desejos do governo ostentando aquele levantado espírito de patriotismo e de sacrifício, igual aos dias de afã da grande guerra de independência da Espanha. Em poucas semanas os cidadãos assentiram em um empréstimo de mais de 10 milhões de pesos; tão bela contribuição da honra da nação em circunstâncias de crise fiscal é uma brilhante lição que guardará sempre a história (Henao e Arrubla, 1936, p. 853).

O conflito com o Peru, ainda que tenha colocado no mapa Letícia e a região da Amazônia colombiana, serviu fundamentalmente para incentivar o patriotismo com este tipo de narrativas escolares e com as transmissões radiais sobre o desenvolvimento do confronto. Manifestações públicas de apoio ao Exército Nacional somaram-se à produção de propaganda gráfica como o documentário *Colômbia vitoriosa* dos irmãos Acevedo (Acevedo e Filhos, 1933), e à imposição de medalhas aos soldados colombianos durante as comemorações patrióticas de 1934 (Rodríguez, 2017).

A Amazônia colombiana como fronteira militar na restauração conservadora (1946–1958)

Em 1945, renunciou Alfonso López Pumarejo, eleito para o período presidencial de 1942 a 1946. Para sua substituição, foi designado Alberto Lleras Camargo e, a partir desse momento, várias das reformas educativas ocorridas no período anterior começaram a ser desmontadas. Isso coincidiu com as avaliações de alguns membros da Academia Colombiana de História, que manifestaram abertamente o desacordo com essas medidas porque consideravam que, com sua implantação, havia-se negligenciado o ensino de História (Aguilera, 1951).

Em resposta a essa situação, intensificou-se o ensino de História, Geografia e Educação Cívica, em todos os níveis educativos, e retomaram-se os currículos com ordenações cronológicas em detrimento da dimensão dos métodos ativos promovidos durante o período liberal. Entre 1946 e 1950, ocorreram a criação do Conselho Superior Permanente de Educação Nacional (1947) e a reforma do Ministério da Educação Nacional, e foram tomadas medidas para intensificar o ensino da História e, assim, apresentar um contraponto ao ocorrido em 9 de abril de 1948 quando o assassinato de Jorge Eliecer Gaitán levou a uma explosão social em Bo-

gotá e em várias regiões do país (Decreto nº 2.388, de 1948). Também se buscou consolidar um programa orgânico que, segundo o ministro da educação da época, Rafael Azula Barrera, devolvesse “ao país o leito natural de seus destinos, de acordo com seu caráter essencialmente tradicionalista e católico” (1951, p. 5).

Nesse contexto, foram novamente atribuídas à Academia Colombiana de História a vigilância dos programas e planos de estudo para o ensino da História (com ênfase na formação cívica); a criação da Cátedra Bolivariana em escolas e universidades, e a programação da Cátedra Superior de História da Colômbia orientada à formação de professores. Da mesma forma, a academia assumiu a produção de programas de rádio, incluindo os radioteatros infantis; o fortalecimento do patriotismo mediante a regulação das içadas de bandeira e a definição do dia 15 de maio como dia do mestre para prestar homenagem a São João Batista de la Salle e à Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs (Decreto nº 0996, de 1951), que também se encarregaram da elaboração de vários dos manuais escolares produzidos nesse período.

Segundo os religiosos Paul Aubin e Edwin Arteaga Tobón (2017), os autores dessa comunidade produziram 578 livros didáticos entre 1890 e 2012. Particularmente nesse período, publicaram 187 títulos para diferentes saberes escolares, entre os quais se destacam a história (42 títulos entre 1920 e 1963) e a geografia da Colômbia (63 títulos entre 1927 e 1980). As fontes desses livros são documentos oficiais e eclesiásticos e, em vários de seus subtítulos, citam os dois manuais de Henao e Arrubla para a educação básica e para o ensino secundário.

Durante o governo militar de Gustavo Rojas Pinilla, a formação cívica e patriótica foi articulada aos princípios da doutrina social da Igreja e aos ideais bolivarianos por meio das ações do Departamento de Extensão Cultural, a Radiodifusora Nacional e a Secretaria Nacional de Ação Social e Proteção Infantil (Sendas). Por fim,



em 1955, a História e a Geografia se articularam em uma disciplina nas escolas normais e rurais e nos programas do ensino médio.

Nesse período, os conteúdos referentes à Amazônia não foram substancialmente transformados, e manteve-se uma abordagem etnológica e arqueológica. Nas reedições dos textos analisados em outro período, conservou-se a narrativa sobre esse território enquanto uma zona inexplorada, com uma pequena população (identificada como “povos selvagens”) e com uma potencialidade para a exploração extrativista, o que havia ocorrido no passado com a quina e a borracha.

Em nenhum dos textos abordados se menciona a casa Arana e a escravidão indígena ocorrida no início do século XX. Somente se faz uma breve menção ao conflito com o Peru quando se refere às disputas de fronteiras e aos tratados limítrofes (Hmo. Justo Ramón, 1960). Em particular os textos dos religiosos cristãos para o ensino médio estruturaram a narrativa histórica em função das contribuições da igreja à civilização e ao progresso. Além disso, enaltecera a regulação da Concordata, produto da Regeneração, desde 1886, e exaltaram o papel das missões porque atraíam a fé:

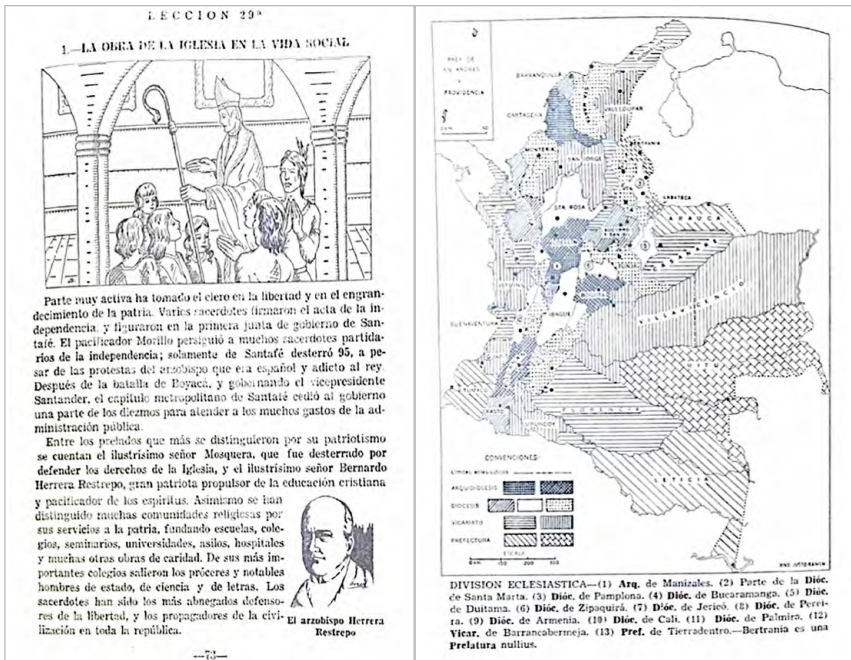
a civilização e o sentimento de nacionalidade para os selvagens das regiões mais remotas e incultas do solo colombiano [...]. A obra hospitaleira cobre com seu manto a República inteira, graças principalmente ao zelo sacerdotal e ao abnegado serviço de diferentes comunidades. Em todos os lugares se levantam belos e ainda soberbos templos que não só servem ao esplendor do culto, mas são ao mesmo tempo o melhor ornamento das nossas cidades e povoados menores (Hmo. Justo Ramón, 1960, p. 382).

Nos livros para o ensino fundamental, os religiosos propõem seguir o método ideal-visual que articula uma gravura central em cada unidade com uma série de recursos. Neles, incluem-se imagens de heróis, mapas, planos de batalhas e paisagens que buscam constituir-se em um “museu de história pátria”, que orienta as



crianças a recortarem imagens em jornais e revistas associadas aos temas tratados para, enfim, compor um “álbum histórico”. Essa atividade se complementa com um conjunto de exercícios práticos (perguntas guias e encenações dos eventos históricos, visitas a museus e aprendizagem de memória de poesias e cantos) que buscam formar um centro histórico-rupestre-musical para comemorar as festas pátrias.

Figura 2. Lição 29 para ensino fundamental com as imagens do método ideovisual



Fonte: Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón, 1960, p. 75.

Seguindo esse esquema de aprendizagem, a unidade temática em que aparece a região do Amazonas (ver Figura 2) coloca sua atenção na divisão eclesiástica, que indica que a região está sob a orientação religiosa de uma prefeitura, um vicariato e uma

arquidiocese, e que o trabalho dos missionários, nessa região do país, estava orientado à catequese e à “evangelização dos infieis e ignorantes” (Silvestre del Campo e Ir. Justo Ramón, 1960, p. 75).

A educação para o desenvolvimento e o departamento do Amazonas como uma zona potencialmente produtiva (1958–1984)

Em 1958, iniciou-se a Frente Nacional que surgiu do pacto de Benidorm, acordado em 24 de julho de 1956 entre Alberto Lleras Camargo do Partido Liberal e Laureano Gómez Castro do Partido Conservador. Esse acordo bipartidário manteve a alternância do executivo por 16 anos, o que terminou de institucionalizar o bipartidarismo, enquanto, no país, aumentava progressivamente o conflito social por efeito da exclusão política de outras forças partidárias, da crescente desigualdade socioeconômica e do aparecimento das guerrilhas. No marco desse acordo bipartidário, o Ministério da Educação Nacional conformou uma Seção de Estudos Históricos em 1958. Embora tenha transformado a Academia Colombiana de História em uma entidade privada (Lei nº 49 de 1958), essa foi mantida enquanto corpo consultivo do governo, e, inclusive, dispôs a nomeação de um de seus integrantes como diretor da nova dependência ministerial (Decreto nº 1.168/1959).

Nesse período, a produção de manuais para o ensino conservou a estrutura narrativa proposta desde o início do século XX, e a formação de professores da área esteve, inicialmente, a cargo do Instituto Superior de História (Decreto nº 1.903/1969) e, posteriormente, dos novos programas de história e de licenciatura que começaram a ser criados entre os anos 1960 e 1970. Os planos de estudo, a partir de 1962, definiram a área com a denominação Estudos Sociais, que incluía, para o 1º ano do ensino médio, Geografia Física e Humana aplicada à Colômbia; Pré-História Geral e



Americana aplicada à Colômbia e Civismo e Urbanidade. Para o 2º ano, foram incluídas temáticas referentes à Geografia do Antigo Continente, Oceania e Regiões Polares e História Antiga e da Idade Média. O 3º ano do ensino médio era dedicado à Geografia da América e à História Moderna e Contemporânea da América. O 4º ano correspondia a Geografia e História da Colômbia e, finalmente, no 5º, os estudantes deveriam se aproximar da compreensão das instituições colombianas e do civismo internacional (Decreto nº 45/1962).

Na exploração dos livros didáticos desse período, era comum incluir, em um só livro, todas as temáticas da área de estudos sociais, inicialmente organizadas com os conteúdos históricos e, posteriormente, com as unidades temáticas referentes à Geografia da Colômbia. Na parte dedicada à História, as menções à região da Amazônia são escassas e somente aparecem para referir-se ao conflito com o Peru nos seguintes termos:

Em sua administração, o doutor Olaya teve que enfrentar um conflito com a nação peruana, que desejava ampliar seu território com um pedaço da Colômbia. Em 1º de setembro de 1932, alguns peruanos apoiados pelo coronel Luis Sánchez Cerro, presidente desse país, invadiram o porto de Letícia e o fortificaram. Apoderaram-se igualmente de Tarapacá e de todo o trapézio amazônico. O governo colombiano cercou a região do departamento do Amazonas e começou a se preparar para reconquistar o território invadido. Em janeiro de 1933, o exército colombiano recuperou Tarapacá sob o comando do general Alfredo Vázquez; depois, também venceu os peruanos, em Buenos Aires (no rio Cotuhé); o coronel Roberto Gil, no alto Putumayo, e o porto de Güepí, que estava bem fortificado (janeiro de 1933). Já as forças colombianas de terra, água e ar se preparavam para resgatar Letícia quando a diplomacia veio detê-las. A liga das nações se encarregou do trapézio amazônico, durante alguns dias, para dar tempo aos arranjos entre as duas nações. Por fim, o Peru retirou suas forças e, em 24 de maio de 1934, foi assinado o pacto do Rio de Janeiro, em que o país agressor lamentava os acontecimentos ocorridos em 1 de setembro

de 1932 em Leticia. Nele, comprometiam-se a não usar novamente as armas “para resolver seus litígios com a Colômbia” (Ir. Estanislao León, 1967, p. 74).

Na seção referente à Geografia, a estrutura temática da área, nos livros analisados, concentrou-se na descrição cartográfica do país (localização e extensão); na enumeração de seus aspectos físicos (montanhas, planícies e rios); na definição dos fenômenos climáticos, e no desenvolvimento da economia e das variáveis demográficas. Também descreve as regiões Caribe, Pacífico e Central em suas unidades administrativas. A região Central se desenvolve em unidades temáticas extensas e inclui a região Andina central, o sudoeste e o nordeste, que são descritas a partir de cada um de seus departamentos.

O mesmo não acontece com as regiões das Planícies Orientais e da Amazônia, às quais se dedica uma menor quantidade de páginas com informação sintética e mapas que não especificam suas unidades administrativas, como ocorre com as outras regiões do país. À Amazônia dedicam-se apenas duas páginas nas quais se descreve o território como uma região extensa formada por três *comissarias*³ (Vaupés, Putumayo e Amazonas) e uma *intendencia*⁴ (Caquetá). Essas se caracterizam por terras baixas de “selvas virgens” com uma população composta por “civilizados” e “tribos selvagens ou semicivilizadas que vivem da pesca, da caça e da extração de borrachas e resinas” (Ir. Estanislao León, 1967, p. 154).

Também se descreve a região como uma zona para a extração (ouro, petróleo, borracha, baunilha, óleos), para a agricultura com um desenvolvimento incipiente (arroz, milho, cacau, banana e tabaco) e para a pesca e a caça. Destaca-se a existência de espécies como onças, pumas, antas, cervos, macacos, javalis, peixe-boi

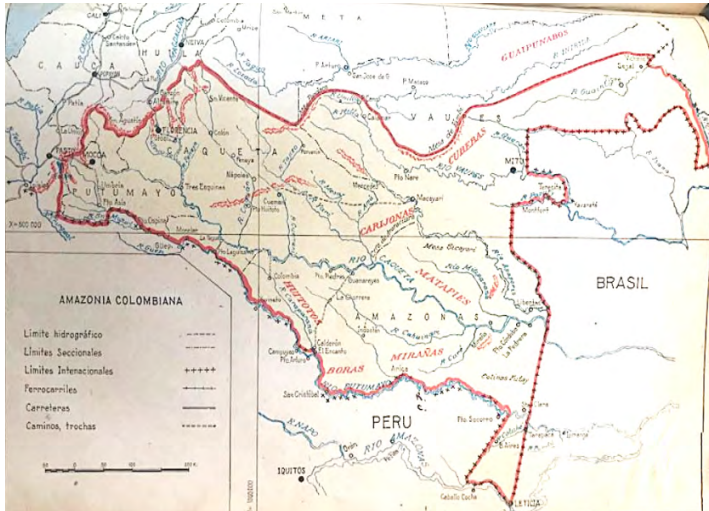
3 A mesma situação mencionada na nota 2. Nota dos revisores.

4 A mesma situação do comentário anterior.

e tartarugas, e mostra como uma conquista a adaptação de terras para a pecuária nos vales de Ortegua e Cagúan. Essa referência coincide com os processos de colonização que avançavam na região, mas não mostra as problemáticas deles decorrentes.

Da mesma forma, a região é apresentada como uma vantagem territorial para o comércio internacional com a Venezuela e o Brasil pelos rios Vaupés, Caquetá, Putumayo e Amazonas, além de dados demográficos das principais cidades (Mitú, Mocoa, Leticia e Florença). Um aspecto importante para a análise sobre o lugar da Amazônia, na compreensão do território e da história do país, corresponde aos exercícios das unidades temáticas, fundamentalmente associados ao reconhecimento da riqueza hídrica da região do Amazonas e à densidade populacional, o que reforça a ideia já promovida desde o início do século XX de uma região escassamente povoada e exótica à espera de ser colonizada e explorada pelos “civilizados” (Figura 3).

Figura 3. Mapa da Amazônia Colombiana (1967)



Fonte: Hno, 1967, p. 154.

Durante esse período, expandiu-se a matrícula escolar, embora persistissem os problemas diagnosticados desde o início do século XX, como o analfabetismo, a desigualdade entre escolas rurais e urbanas, o acesso diferencial ao ensino médio e os escassos programas de formação e atualização docente. Alguns desses problemas foram também tratados na Conferência Mundial de Educação de 1967. A partir deles, foram estabelecidas metas comuns para superar o que se chamou, à época, de uma crise geral dos sistemas escolares nacionais. A agenda proposta para os países ocidentais foi orientada por planejamento e modernização educacional e pela unidade referente aos princípios universais (Rodríguez e Sánchez, 2009), que entidades como a Academia Colombiana de História articularam a seu ideário patriótico em defesa da sociedade ocidental e da promoção do anticomunismo.

Na década de 1970, foi promovida a intervenção do setor educacional a partir das teorias do capital humano que fundamentaram o enfoque da tecnologia educativa proposta para melhorar a relação custo-benefício-efetividade no Programa de Melhoria Qualitativa da Educação que, além disso, buscava reduzir o papel docente no processo de aprendizagem e substituí-lo com materiais educativos (Decreto nº 1.419/1978). Isso produziu uma reação da associação do magistério que conformou o Movimento Pedagógico Nacional no marco da Federação Colombiana de Educadores (Fecode) e que teve seu maior desenvolvimento nos anos 1980 com a fundação do Centro de Pesquisa Educativa (CIED), em 1983, e com a criação da Revista Educação e Cultura em 1984.



A Amazônia colombiana enquanto “riqueza natural” nas propostas de integração curricular e avaliação

O período entre 1984 e 2004 caracterizou-se por três debates em torno da configuração da área escolar de Ciências Sociais. A primeira discussão foi orientada pelas definições do Decreto nº 1.002, de 1984, o qual determinou que a área de Ciências Sociais estaria formada pelas disciplinas de História, Geografia e Educação para a Democracia, a Paz e a Vida Social. Posteriormente, por meio do Decreto nº 1.167, de 1989, ajustou-se a conformação da área às disciplinas de Geografia, História e Cívica (Rodríguez, 2014). Nesse primeiro debate, as discussões concentraram-se nas possibilidades de consolidar uma área escolar que tinha como princípio a integração curricular entre as três disciplinas. Nesses debates, foi determinante a participação do movimento pedagógico, que incorporou as contribuições de diversos setores do magistério colombiano, formado pelos sindicatos de professores, grupos de pesquisa e coletivos de educação não formal.

A segunda discussão esteve ligada à configuração do currículo da área, pois, diferente das décadas anteriores, a partir dos anos 1980, o Ministério determinou que o currículo seria uma criação dos docentes escolares em diálogo com seus contextos de atuação profissional e os atores das comunidades educativas. Daí que os documentos regulatórios do currículo não tinham caráter prescritivo, mas de orientação das atividades pedagógicas. Um ponto de confluência foi a expedição da Lei Geral de Educação ou Lei nº 115, de 1994, na qual novamente se realiza um ajuste às áreas escolares, definindo nove áreas obrigatórias e fundamentais entre as que se encontra a área de “ciências sociais, história, geografia, constituição política e democracia”.



A partir dessa nova normatividade, esboçou-se uma abordagem interdisciplinar, que definiu o currículo durante a década de 1990, fundamentado pela produção acadêmica de outros países (em particular da Espanha e da Argentina), pela apropriação de abordagens cognitivas e pela utilização de tecnologias da informação e da comunicação.

Enfim, um último debate teve lugar durante esse período: a incorporação da avaliação padronizada como critério para orientar os currículos escolares. De uma perspectiva instrumental, a realização de testes padronizados nacionais e internacionais e seus resultados têm sido adotados como critério para a definição de currículos escolares, também afetando o exercício profissional docente pelo elevado número de obrigações sociais que se exigem à escola. Essas recaem, em grande medida, na área, o que se manifesta em projetos escolares de governo e educação cidadã, além de cátedras transversais, como afrocolombianidade, ambiente, educação sexual e, mais recentemente, paz.

Nesse último momento, se deu a expedição das Linhas Curriculares (2002) e os Padrões Básicos de Competências (2004) para a área, documentos que orientam a elaboração de currículos com base na avaliação enquanto princípio regulador das práticas de ensino na escola. As Linhas apresentam oito eixos geradores, os quais são resultado da articulação dos direitos e deveres que se indicam na Constituição Política da Colômbia; nos propósitos da educação definidos na Lei Geral de 1994, e nos resultados de fóruns internacionais sobre o tema, entre eles os da Unesco.

Os Indicadores (das avaliações padronizadas) se estruturam a partir de “Eixos articuladores para as ações concretas de pensamento e de produção”, os quais se subdividem em três ações que buscam, por meio da formação em ciências sociais, alcançar os padrões de competências por parte dos estudantes.



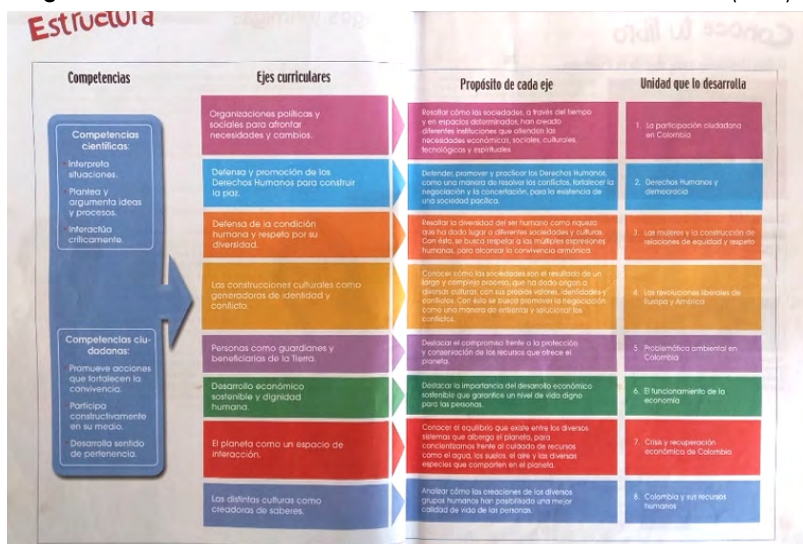
Aos documentos mencionados, acrescenta-se a recente emissão dos Direitos Básicos de Aprendizagem (2017), os quais ainda não contam com uma versão final por parte do Ministério. Inclusive, ressalta-se que o texto que se encontra disponível para consulta, na página da *web* do Ministério, é um “documento em construção” que se apresenta para o trabalho e a discussão dos docentes do país. Embora os três documentos (Diretrizes, Normas e Direitos Básicos de Aprendizagem – DBA) não se definam como obrigatórios pelo Ministério de Educação Nacional, assumem-se por parte de diretores e docentes de instituições educativas do país como prescritivos do currículo escolar.

O que se descobriu é que, desde os anos 1990, nas escolas, as orientações do Ministério são assumidas com carácter obrigatório, somando-se a isso outros documentos apropriados pelos professores como referentes curriculares da área entre os que se encontram os padrões básicos de competências (2004) e os direitos básicos de aprendizagem (2017). (Acosta *et al.*, 2022, p. 125).

Assim, embora na Colômbia não exista um currículo obrigatório determinado pelo Ministério da Educação Nacional, existe um conjunto de documentos regulatórios que foram assumidos como imperativos da atividade educativa escolar, em particular pelo peso dado à avaliação de resultados, que são medidos a partir de indicadores de realização e competências. Nesses documentos, é possível traçar os temas e os conteúdos que são abordados na área das ciências sociais, pois, em grande medida, os planos de estudo das escolas do país são concebidos com base nas suas disposições, inclusive a indústria editorial de livros didáticos da área retoma a estrutura de eixos de Linhas e Indicadores (Figura 4).



Figura 4. Detalhe da Estrutura Geral do Livro Didático Identidades 9 (2004)



Fuente: León et al., 2004.

Particularmente no caso do ensino da Amazônia colombiana, evidencia-se que não existem, nas Linhas e nos Indicadores, enunciados que abordem especificamente a Amazônia como conteúdo. No entanto, verifica-se que, nesses documentos de orientação, existem algumas questões importantes em que é possível trabalhar aspectos relacionados com a região.

É possível contrastar o referido com os conteúdos de alguns livros didáticos produzidos durante o período, nos quais se observa alguma relação entre os eixos geradores das Linhas e as ações concretas dos Indicadores. A partir do exposto, foram identificados quatro âmbitos nos quais se realiza um tratamento aproximado sobre a Amazônia nos conteúdos curriculares do Ministério: os temas específicos da guerra com o Peru e a definição de limites do país; o ensino sobre as regiões naturais da Colômbia; o conhecimento e a problematização ambiental do país e do mundo, e o conhecimento de culturas indígenas.

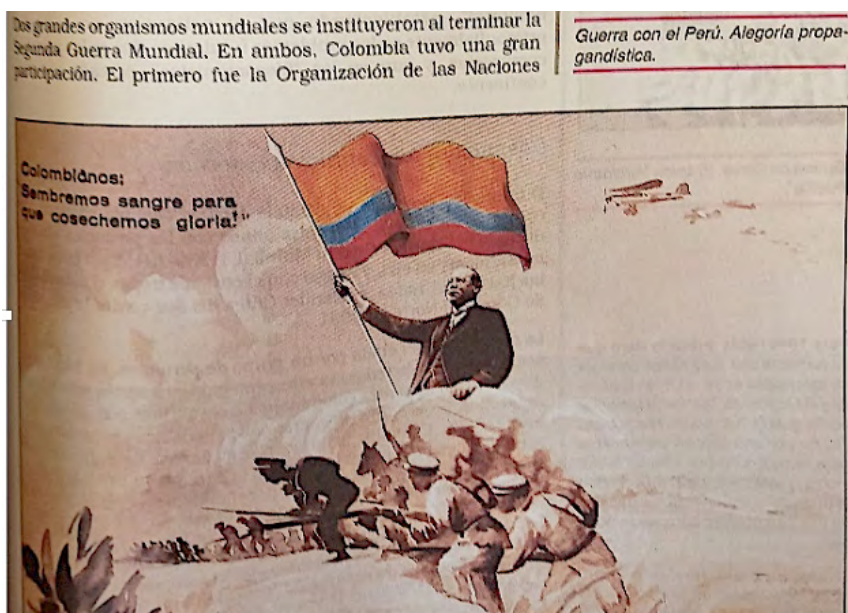
Quanto aos conteúdos sobre a guerra com o Peru e a definição de limites, encontram-se nas Linhas e Indicadores alguns fatos relacionados à formação limítrofe da Colômbia em diferentes períodos históricos, bem como o estudo dos processos de colonização e urbanização que afetaram a configuração territorial do país. Em relação a esse conteúdo das Linhas e Indicadores, nos livros se encontra o conflito entre Colômbia e Peru, em 1932, denominado “a guerra com o Peru”. O estudo desse fato histórico é abordado de forma variada nos livros didáticos. Por um lado, em 1991, esse era definido pelo Ministério como um conteúdo básico, determinando que o docente poderia destacar “a definição de limites terrestres nas fronteiras com a Venezuela, o Equador, o Brasil, o Panamá e o conflito com o Peru” (MEN, 1991, p. 38), concluindo que “A guerra com o Peru obrigou a prestar atenção aos marginalizados territórios nacionais, que uma vez passado o auge da extração de borracha tinham escassos vínculos com o centro do país” (MEN, 1991, p. 56). Por outro lado, em alguns livros se explica a guerra com o Peru a partir dos conflitos ocorridos em Putumayo e Caquetá pela expansão de empresas seringueiras peruanas no território colombiano em 1911. A esse respeito, em um livro didático da década de 1990, que teve ampla difusão e uso nas escolas do país, encontra-se o seguinte:

Um conflito que provocou alguns confrontos armados, embora não de grande intensidade: o litígio com o Peru na região de Putumayo e Caquetá, causado pela expansão das empresas seringueiras peruanas sobre território colombiano, especialmente a dirigida por Julio Arana. O governo nacional, preocupado com esta situação, colocou em 1911, no local de La Pedrera, um posto aduaneiro e uma guarnição militar. Os peruanos reagiram com as armas ante este fato, mas a resposta colombiana os obrigou a recuar e aceitar a presença de tropas nacionais. No entanto, quando a diplomacia se ocupou do assunto, os hábeis negociadores peruanos se aproveitaram das leviandades colombianas para ganhar o terreno pretendido. O conflito se manteve latente até 1932, e

acabou por significar a perda de extensos territórios colombianos entre o Putumayo e o Amazonas (Mejía et al., 1991, p. 61).

Essa temática é abordada em relação aos conflitos bipartidários do início do século XX na Colômbia e às relações internacionais do Estado colombiano. Em outros casos, serve para dar conta das características dos governos liberais do período de 1930 a 1946, incluindo imagens da propaganda feita pelo governo de Enrique Olaya Herrera durante o confronto (Figura 5).

Figura 5. Imagem de Propaganda Oficial Durante a Guerra com o Peru no texto *Civilização 9* (1991)

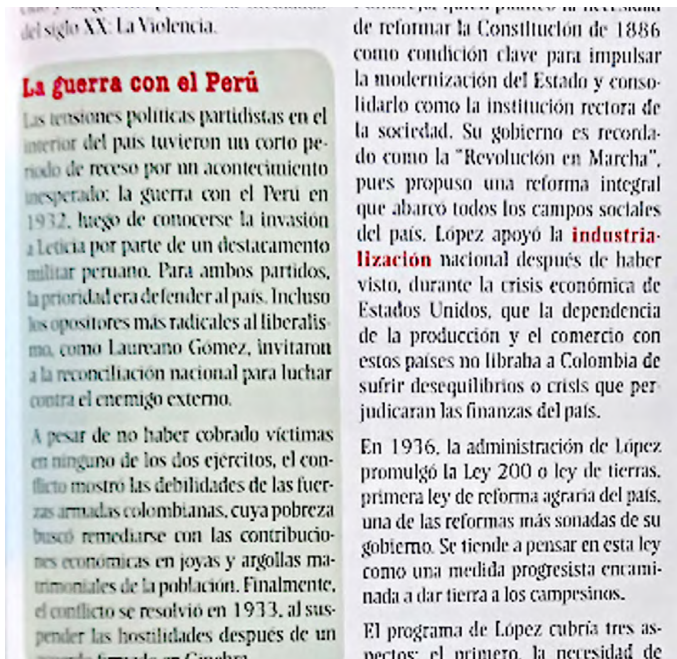


Fonte: Mejía et al. 1991, p. 211.

O desenvolvimento do tema é mais amplo nos livros didáticos do início da década de 1990; contudo, paulatinamente, sua abordagem foi diminuindo, até que se encontrasse, nos livros, um tratamento mais anedótico desse fato, que era inserido em um breve parágrafo do conteúdo do livro. Esse é salientado como um

período de recesso dos conflitos bipartidários, sem dar conta da delimitação territorial que resultou do conflito em 1933, além de estarem ausentes as relações com outros fenômenos sociais que se desenvolveram na Amazônia, como a exploração dos seringais e as práticas violentas às quais foram submetidos os habitantes da região (Figura 6).

Figura 6. Detalhe Sobre a Guerra com o Peru no Livro Didático Viajantes Sociais 9 (2008)

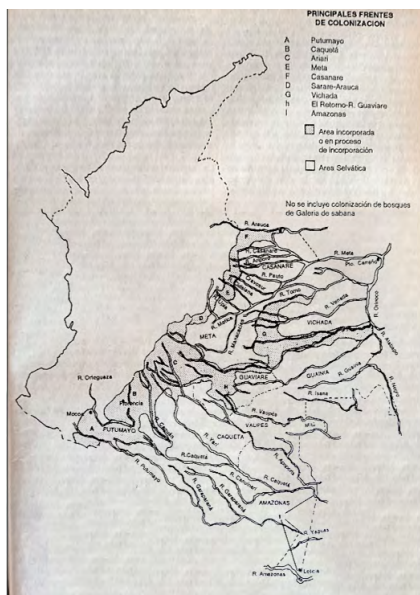


Fonte: Sánchez et al., 2008, p. 167.

Quanto aos processos de colonização e migração, a Amazônia é abordada para dar conta das migrações em Putumayo, Caquetá e Guaviare em diferentes momentos da história nacional, tratando-se nos currículos de 8º e 9º anos de acordo com o estabelecido pelas normas. A ênfase é colocada aos processos de migração da primeira metade do século XX (Figura 7).

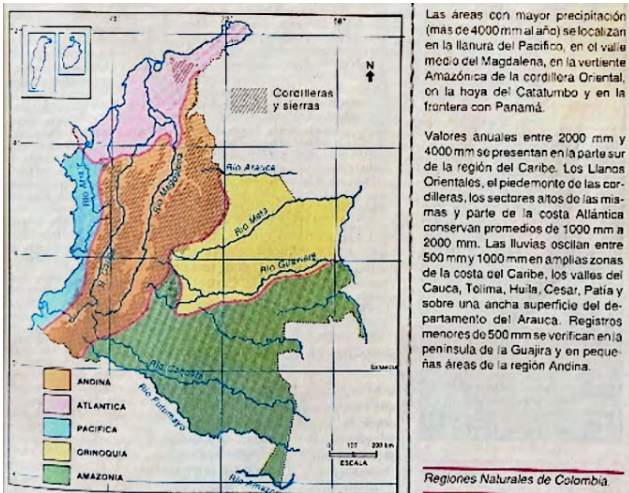
Uma regularidade dos conteúdos de ensino de Ciências Sociais na Colômbia tem sido o tema das regiões naturais, o qual é fácil de rastrear em livros didáticos, cadernos escolares, planos de ensino e documentos oficiais do Ministério. No caso do período analisado nesta seção, nas Linhas e Indicadores encontram-se alguns conteúdos que se referem, novamente, a esse tema que, apesar de não explicitar a menção ao departamento do Amazonas, pode inferir sua apropriação nas escolas. Nos documentos de orientação do Ministério, podem encontrar-se algumas ações que propõem identificar e descrever as características das regiões, as paisagens naturais e culturais e as características da sua população. Em geral, trata-se de conteúdo orientado ao conhecimento das características naturais e culturais do país, que se mantêm ligadas à formação da identidade nacional e que transitam do determinismo geográfico ao reconhecimento pluricultural da Colômbia.

Figura 7. Frentes de Colonização. Livro Didático 1991.



Fonte: MEN, 1991, p. 57.

Figura 8. Detalle do Livro Didático sobre as Regiões Naturais da Colômbia



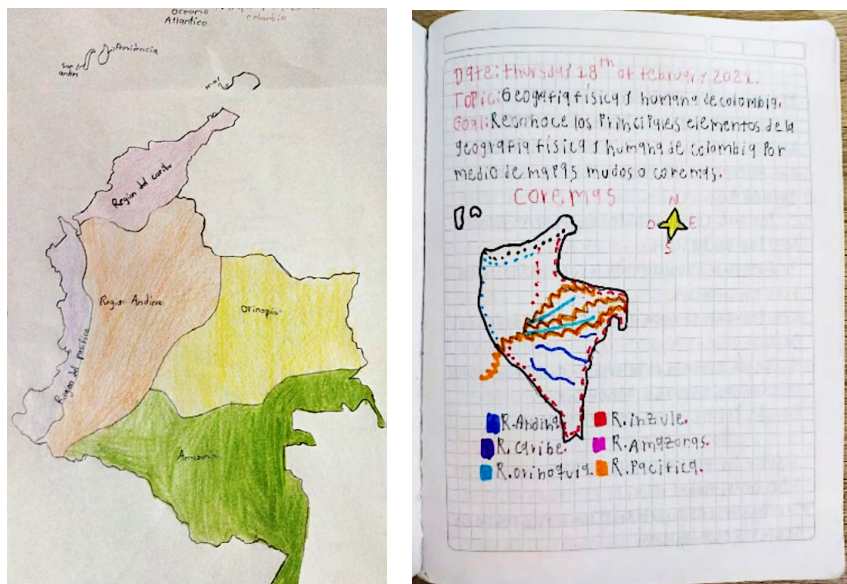
Fonte: (Mejía, et al., 1991, p. 9)

Figura 9. Detalle das regiões de livros didáticos da Colômbia



Fonte: Gualtero, 1985, p. 65.

Figuras 10 e 11. Detalhe do Livro Didático 5ª Série

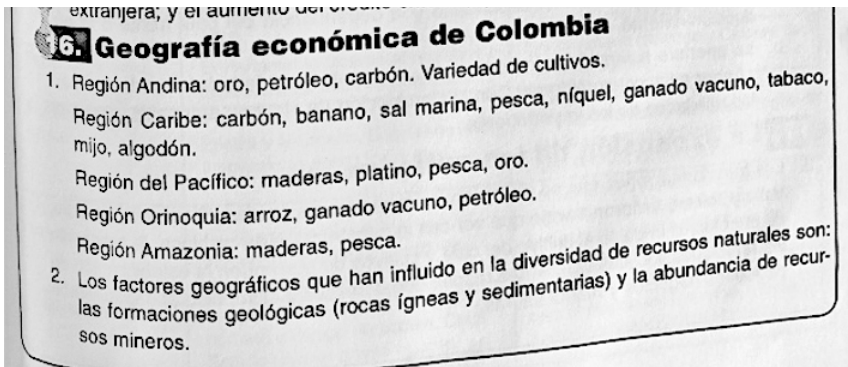


Fonte: Arquivos dos autores.

Durante esse período, encontram-se nos livros didáticos e nos cadernos de atividades representações dos croquis da Colômbia, incluindo cinco regiões naturais que, em alguns casos, são representadas no mapa desconhecendo-se a existência de zonas insulares (ver Figuras 8 a 11). A partir desse tipo de representação, descrevem-se as características da população, seus costumes ou práticas; em alguns casos, isso denota as relações entre os ecossistemas de cada região com seus habitantes, sobretudo para a 4ª e 5ª séries do ensino fundamental e o 6º do ensino médio. Em cursos mais avançados, enfatiza-se o uso do solo na Colômbia, localizando a Amazônia em áreas com cobertura florestal significativa (de alta conservação natural) e fragmentadas (com uma leve intervenção de suas zonas naturais), bem como do conhecimento dos parques nacionais naturais e das áreas protegidas, situadas nas diferentes regiões do país.

Também se mencionam as regiões naturais, destacando as atividades econômicas que ali se realizam; por exemplo, sobre a região amazônica, faz-se alusão às suas principais atividades econômicas, como a pesca e a exploração madeireira (Figura 12), embora, em alguns livros, mantenha-se a representação estereotipada dos habitantes da Amazônia (Figura 13).

Figura 12. Detalhe do Índice do Livro Didático (2000)



Fonte: Feo, 2000, p. 27.

Quanto ao conhecimento e à problematização ambiental do país, desde a reforma curricular dos anos 1980 considerou-se o propósito de a área conseguir a valorização das “riquezas naturais” do país. Por exemplo, no livro do professor de 1991, denominado *Ciências Sociais: Marco Geral, Proposta Curricular, 9º ano do ensino fundamental* menciona-se que um dos propósitos da área para o 9º ano era “Fomentar o conhecimento, a conservação e a defesa dos nossos recursos naturais e dos nossos valores culturais” (MEN, 1991, p. 38).

Figura 13. Atividades laborais em cada região colombiana (1982)



Fonte: Díaz e Berdugo, 1982, p. 214.

Esse propósito seria retomado nos objetivos de cumprimento obrigatório definidos na Lei nº 115, de 1994, na qual se estabeleceu “O ensino da proteção do ambiente, a ecologia e a preservação dos recursos naturais” para a educação pré-escolar, o ensino fundamental e o médio do país. A partir disso, nos Indicadores se retoma esse propósito formativo, indicando que “A educação e as Ciências Sociais devem contribuir para adquirir a consciência de nossos limites como seres dependentes do ambiente, não contemplando somente as dimensões físicas e biológicas dele, mas introduzindo ativamente os aspectos econômicos e socioculturais” (Men, 2002, p. 56).

Por sua vez, nas Normativas se encontram algumas ações relacionadas com o reconhecimento dos recursos naturais e seus usos (4ª e 5ª série); a descrição das características físicas de dife-

rentes ecossistemas; as influências do “ambiente” nas formas de organização social, cultural e econômica que se dão nas regiões colombianas (8ª e 9ª série).

Figura 14. Detalhe do livro didático referente ao rio Amazonas (2000).



Fonte: Salgado et al., 2000, p. 26

No que corresponde a esses conteúdos, os livros didáticos abordam a Amazônia colombiana para dar conta de suas características físicas e ambientais, destacando aspectos geomorfológicos, como a composição de sua planície, os tipos de solo e selva que prevalecem na região, os elementos da sua hidrografia, em que se ressalta sempre a existência do “rio mais caudaloso do mundo” (ver Figura 14).

Na América do Sul se encontra a Amazônia, que é a vasta região natural de 3 milhões de km², constituída por uma parte da bacia do rio

Amazonas, considerado o mais caudaloso do mundo, e a floresta tropical úmida circundante. Localiza-se entre as terras altas de Guiana e o maciço brasileiro, de uma parte, e entre os Andes e o oceano Atlântico. É considerada um dos lugares de maior pluviosidade do planeta (Salgado et al., 2000, p. 27).

Em relação a esses conteúdos, dá-se ênfase às problemáticas ambientais que afetam as regiões da Colômbia, entre as quais se referem aquelas ligadas à pecuária extensiva, a pressão sobre as fronteiras agrícolas, a colonização da floresta oriental, os cultivos e usos ilícitos e a transformação de recursos hídricos, mencionando a Amazônia como uma das regiões com mais água do país.

Os cultivos ilícitos e a fumigação costumam situar-se entre ecossistemas frágeis e importantes, como as selvas (amazônica, andina, caribe, pacífica), pelo que o processo é atualmente um dos problemas ambientais mais dramáticos do país (León et al., 2004, p. 158).

Por fim, quanto aos conteúdos referentes ao conhecimento de comunidades indígenas, nas Linhas e nos Indicadores encontram-se alguns eixos e ações vinculados ao reconhecimento das características da diversidade étnica e cultural da Colômbia, bem como o conhecimento e o respeito pelas populações do país e a identificação das lutas dos grupos étnicos desde o início do século XX até à atualidade.

Tal como os três domínios descritos, em nenhuma das ações ou eixos presentes nos documentos do Ministério se encontra uma referência explícita à região da Amazônia. No entanto, trata-se de um domínio que é abordado em todos os níveis escolares e que está, frequentemente, relacionado ao estudo das regiões, à história dos processos de colonização e independência e à formação da identidade nacional. Por exemplo, a Tabela 1 a seguir descreve algumas das ações abrangidas pelos Padrões relacionados ao conhecimento de grupos étnicos.



Tabela 1. Ações contempladas nos Níveis Básicos de Competências relacionados aos temas sobre comunidades indígenas

Anos	Ações
Primeiro ao terceiro	<ul style="list-style-type: none">• Reconheço características básicas da diversidade étnica e cultural na Colômbia.• Identifico os aportes culturais através dos quais minha comunidade e outras diferentes da minha construíram o que somos hoje.
Quarto ao quinto	<ul style="list-style-type: none">• Identifico, descrevo e comparo algumas características sociais, políticas, econômicas e culturais das comunidades pré-hispânicas da Colômbia e da América. Relaciono estas características com as condições do entorno particular de cada cultura.• Comparo características dos grupos pré-hispânicos com as características sociais, políticas, econômicas e culturais da atualidade.
Sexto ao sétimo	<ul style="list-style-type: none">• Comparo legados culturais (científicos, tecnológicos, artísticos, religiosos etc.) de diferentes grupos culturais e reconheço seu impacto na atualidade.• Comparo as organizações econômicas de diferentes culturas com as da atualidade na Colômbia e proponho explicações para as semelhanças e diferenças que encontro.
Oitavo ao nono	<ul style="list-style-type: none">• Reconheço, no passado e na atualidade, o aporte de algumas tradições artísticas e saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos à nossa identidade.• Comparo as formas com que as distintas comunidades, etnias e culturas se relacionaram economicamente com o meio ambiente na Colômbia ao longo da história (pesca de temporada, cultivo em terraços, etc.).
Décimo ao décimo primeiro	<ul style="list-style-type: none">• Identifico e explico as lutas dos grupos étnicos na Colômbia e na América em busca de seu reconhecimento social e igualdade de direitos do início do século XX até a atualidade.

Fonte: Elaboração própria.

Nas instituições escolares, essas ações — no que concerne aos conteúdos sobre povos indígenas — costumam estar relacionadas com a Amazônia de forma genérica e tangencial, seja para dar conta dos grupos e suas problemáticas na atualidade ou de seus processos de organização territorial e de participação política. Em alguns planos de estudos das instituições escolares, faz-se referência à Amazônia para enumerar os “grupos indígenas atuais na Colômbia”, mencionando somente dois ou três deles. Isso se inclui nos programas a partir dos DBA, nos quais se propõe uma aprendizagem para a área com o seguinte enunciado: “Avalia a di-

versidade étnica e cultural do povo colombiano desde o reconhecimento dos grupos humanos existentes no país: afrodescendentes, *raizales*⁵, mestiços, indígenas e brancos” (Men, 2017, p. 23). É frequente que a caracterização e o reconhecimento das práticas e dos costumes dos povos indígenas amazônicos se apresentem como tendo um valor exemplar sobre as problemáticas ambientais, como é detalhado no seguinte trecho:

Os povos praticantes de uma agricultura itinerante, que, em muitos casos, complementavam com caça e coleta, têm presença ainda no território colombiano, em especial nas selvas amazônicas e pacífica [...] Cultivam-se vários produtos ao mesmo tempo, o que se denomina *chagra*⁶, e depois de algumas colheitas se abandona a terra deixando que a selva se recupere; entretanto, procura-se uma nova zona para cultivar (Leão *et al.*, 2004, p. 147).

Conclusões

Neste capítulo, quisemos apresentar um balanço geral da trajetória do ensino da história na Colômbia com ênfase no lugar que ocupa a região da Amazônia nos conteúdos escolares. Mais do que chegar a conclusões definitivas, este texto busca abrir rotas de pesquisa pouco exploradas no campo da História escolar, em particular no que diz respeito ao lugar atribuído aos territórios de fronteira na construção de uma memória nacional na qual não são apenas importantes as tradições inventadas para consolidar uma relação emocional com o passado, mas também as representações do território e dos seus processos de integração a um projeto de país.

Nessas zonas de fronteira, como afirma Uribe (2022), “expressam-se de forma desigual e contraditória [...] o poder e as práticas do estado, do capital ou do desenvolvimento” em uma configuração

5 Grupo étnico afro-caribenho originário do Arquipélago de San Andrés, Colômbia. Nota do revisores.

6 Para uma tradução aproximada, seria o equivalente à “policultura” Nota dos revisores.



histórica “que foi moldada por uma relação de inclusão excludente” (p. 29) e marcada por desigualdade e violência. No entanto, nos livros didáticos, bem como na regulamentação oficial e nas políticas educativas que foram analisadas, pelo menos até os anos 1970, estas zonas de fronteira — e, em particular, a Amazônia colombiana — foram representadas a partir dos estereótipos de “florestas virgens” habitadas por “selvagens” que precisam ser civilizados por meio de processos de catequese ou que requerem o desenvolvimento representado por ondas de colonização militar e civil.

Esta representação marginal da Amazônia nos manuais escolares coincide com as formas de integração da região ao projeto nacional, associada essencialmente à exploração e extração de recursos, ignorando as particularidades da população que habitava a zona. Isso levou os grupos indígenas, no passado, a naturalizarem um sentimento de vergonha por sua condição, que só se transformou por efeito de “várias décadas de reivindicações e lutas indígenas que resultaram na obtenção de um reconhecimento constitucional” (Mahecha e Venegas, 2021, p. 388). Atualmente, isso implica o conhecimento, por parte desses grupos, dos seus direitos e das formas de autorrealização ligadas à sua potencialidade ancestral.

Embora a mudança constitucional de 1991 tenha conduzido à emissão de novas leis e decretos e à formulação de políticas de reconhecimento das populações e seus direitos, a tardia integração da Amazônia ao imaginário nacional se expressa em um persistente atraso de cobertura em serviços básicos e em infraestrutura para a comunicação da região entre suas diferentes sub-regiões (Mahecha e Venegas, 2021). Essas mesmas transformações constitucionais promoveram uma mudança na estrutura curricular da área de Ciências Sociais, que, pelo menos no século XX, período em que especificamos nossa análise, não se expressa em um reconhecimento das zonas de fronteira associado aos problemas de anos de atraso no acesso aos direitos. Ainda subsistem as conside-



rações geográficas da zona em que se compreendem as comunidades indígenas enquanto portadoras de um legado histórico sem privilegiarem seus direitos como cidadãos.

É proposto um exercício inicial para compreender o lugar atribuído às zonas de fronteira no ensino de História e de Ciências Sociais, em particular a região da Amazônia. Essa, embora tenha sido “construída narrativamente a partir da imagem do indígena, abriga também a população camponesa, colona, ribeirinha, negra, urbana, migrante e transfronteiriça de todos os tipos” (Mahecha e Venegas, 2021, p. 386), está sujeita a conflitos derivados da evangelização, da prosperidade extrativista e da pressão dos criadores sobre a selva. Além de enfrentar o atraso no cumprimento estatal de seus direitos, é vítima da deslocação por efeito do narcotráfico e da presença de diferentes grupos armados.

Referências bibliográficas

- Aguilera, M. (1951). Enseñanza de la Historia en Colombia. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Cabrera, G. (2010). Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940. *Historia y sociedad*, (18), janeiro-junho, 83-106.
- Cabrera, G. (2021). Apuntes preliminares para una historia de la Amazonia colombiana. En Rodríguez Ávila, S. P. y Villamizar, J. C. (coord.), Colombia desde las regiones (pp. 390-399). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Colombia, Congreso de la República “Ley 39 de 1903 (octubre 26) sobre instrucción pública”. Bogotá: Diario Oficial, 30 de outubro de 1903.
- Colombia, Congreso de la República “Ley 49 de 1958 (diciembre 18) por la cual se incrementan las labores científicas y culturales de la Academia Colombiana de Historia, del Museo

- Nacional y del Instituto Colombiano de Antropología”. En Academia Colombiana de Historia. (1964). Estatutos. Bogotá: ACH, pp. 69-61.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 0996 de 1951 (mayo 4) por el cual se ordena celebrar la Fiesta del Educador”. Bogotá: Diario Oficial, 4 de mayo de 1951.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 1168 de 1959 (abril 22) por el cual se señalan las funciones de la Sección de Estudios Históricos”. Bogotá: Diario Oficial, 2 de maio de 1959.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 1419 de 1978 (julio 17) por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional”. Bogotá: Diario Oficial, 8 de agosto de 1978.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 1487 de 1932 (septiembre 13) sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria”. Bogotá: Diario Oficial, 19 de setembro de 1932.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 1903 de 1969 (noviembre 13) por el cual se aprueban los tres (3) años de estudio del Instituto Superior de Historia de Colombia”. Bogotá: Diario Oficial, 28 de novembro de 1969.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 2388 de 1948 (julio 15) por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”. Bogotá: Diario Oficial, 28 de julho 1948.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 45 de 1962 (enero 11) por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el

- trabajo escolar”. Bogotá: Diario Oficial, jueves 25 de janeiro de 1962.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 491 de 1904 (3 julio) por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre instrucción pública”. Bogotá: Diario Oficial, 14 de julho de 1904.
- Díaz, G. y Berdugo, L. (1982). Ciencias sociales básicas 5. Bogotá: Editorial El Cid.
- Feo, J. (2000). Aventura: sociales 9, guía y solucionario del cuaderno de actividades. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Gaitán, J. E. (1940). La obra educativa del gobierno en 1940. Bogotá: Imprenta Nacional, MEN.
- Gómez, S. (2017). Frontera selvática. Españoles, portugueses y su disputa por el noroccidente amazónico, siglo XVIII. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH.
- González, L.; Ramírez, J. C. y Chavarría, A. (2015). Visiones regionales en la Amazonía Colombiana. Serie Estudios y Perspectivas. Bogotá: CEPAL.
- Gualtero, C. (1985). Taller de sociales 4. Bogotá: Educar editores.
- Henao, J. M. y Arrubla, G. (1930). Compendio de la Historia de Colombia, para la enseñanza de las escuelas primarias de la República. Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán.
- Henao, J. M. y Arrubla, G. (1936). Historia de Colombia para la enseñanza secundaria. (6.^a ed. notablemente adicionada y corregida por los autores). Bogotá: Camacho Roldán & Tamayo.
- Hermano J. R. (1960). Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y república. Para autodidactas, consulta de profesores, y realización del programa de historia en sexto año de bachillerato. Bogotá: Librería Stella.
- Hno. Estanislao León. (1967). Estudios Sociales, historia, geografía y cívica, quinto año primaria. Bogotá: Librería Stella.

- Hno. Paul Aubin y Hno. Edwin Arteaga Tobón. (2017). Los manuales escolares de los hermanos de las escuelas cristianas en Colombia. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 7(14), pp. 146-159.
- León, et al. (2004). *Identidades 9*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- López de Mesa, L. (1935). *Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación 1935*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Mahecha, D. y Venegas, C. (2021). Gentes de la Amazonia. En S. P. Rodríguez Ávila y J. C. Villamizar (coordinadores), *Colombia desde las regiones* (pp. 378-389). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Mejía, G., Eastman, J., Salguero J. y Feo, J. (1991). *Civilización 9. Texto de ciencias sociales integradas para 9 grado*. Bogotá: Editorial Norma.
- Ministerio de Educación Nacional. (1991). *Ciencias sociales: marco general, propuesta de programa curricular, noveno grado de educación básica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales*. Disponible em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Disponible em: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Derechos básicos de aprendizaje. Ciencias Sociales*. Disponible em: <https://www.socialhizo.com/files/dba-sociales-socialhizo.pdf>.
- Mongua-Calderón, C. (2018). *Caucho, frontera, indígenas e historia regional: un análisis historiográfico de la época del*

- caucho en el Putumayo-Aguarico (Colombia). *Boletín de Antropología*, 33 (55), pp. 15-34.
- Peña, G. (1946). Informe de la Dirección de Educación Normalista (16 de mayo de 1946). En G. Arciniegas. Memoria del señor ministro de Educación Nacional al congreso de 1946. (pp. 1-22). Bogotá, Imprenta Nacional.
- Pérez, M y Franky, C. (2021). Los territorios de la Amazonia colombiana. En S. P. Rodríguez Ávila y J. C. Villamizar (coord.), Colombia desde las regiones (pp. 360-377). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011 (pp. 109-154). En S. Plá y J. Pagès (comps.), La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. México: Bonilla Artigas editores/UPN.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2017). Memoria y Olvido. Usos públicos del pasado en Colombia. 1930-1960. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Rosario.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2019). Dinámicas y transformaciones de la enseñanza de la historia en Colombia: 1903-1994. Ponencia presentada en la *XXIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado* “La historia de la historia: 200 años de narraciones, investigaciones y enseñanza” (noviembre 8 de 2019). Bogotá: Museo Nacional.
- Rodríguez Ávila, S. P. y Sánchez Moncada, O. M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Trabajar la memoria en un país en guerra. *Reseñas de enseñanza de la historia*, (7), pp. 13-67. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883>.
- Rodríguez Ávila, S. P.; Acosta Jiménez, W.A, y Aponte Otálvaro, J.E. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-Cien-*

- cia Social* (segunda época), (5), pp. 121-142. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24269>.
- Salgado, M., Alméciga, C., Cortés, L. y Vargas, N. (2000) *Sociales interactivas: geografía, historia, convivencia*, noveno grado. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Sánchez, F., et al. (2008). *Viajeros Sociales 9*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón. (1960). *Historia patria ilustrada*, primer curso Bogotá: (novena edición) Librería Stella.
- Silvestre del Campo, Justo Ramón y Estanislao León. (1960). *Historia patria ilustrada* (novena edición). Bogotá: Librería Stella, Mundo al Día.
- Uribe, S. (2022). *Carretera de frontera: poder, historia y estado en la Amazonia colombiana*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Zárate, C. (2015). Estado, militares y conflicto en la frontera amazónica colombiana: referentes históricos para la interpretación regional del conflicto. *Mundo Amazónico* 6(1), 73-96. <https://doi.org/10.15446/ma.v6n1.50059>.
- Zárate, C. (2019). *Amazonas 1900-1940*. Leticia: Instituto Amazónico de Investigaciones y Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.



Livros Didáticos e Ensino de História em contextos não democráticos: o caso da Coleção Bicentenário na Venezuela



TULIO RAMÍREZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO (VENEZUELA)

RAMÓN ALEXANDER UZCÁTEGUI PACHECO

UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (CHILE)

Introdução

Neste capítulo, são analisadas as transformações que a educação venezuelana experimentou a partir da modificação dos livros didáticos destinados ao ensino de História. Após a análise da Coleção Bicentenário (CB, a partir de agora), editada pelo Ministério do Poder Popular para a Educação, surgem questionamentos em relação à forma com que, nesses textos, se apresenta a História da Venezuela. Na análise, destaca-se o esforço — sustentado pelo governo do denominado Socialismo do Século XXI — em homologar o discurso político do partido no poder com conteúdo dedicado ao ensino da História. A partir de enfoques da “Teoria do Espelho” se colocam em evidência os riscos que supõe



a imposição unilateral — nas sociedades democráticas — de uma concepção do ensino altamente inclinada aos interesses da elite política e econômica no poder desde 1999. Também se evidencia a facilidade com que isso é feito a partir de um governo autoritário e ideologizado, que tem a intenção de mediatizar a construção de uma consciência histórica escolar totalmente a favor do projeto político dominante.

A teoria do espelho enquanto justificativa para manipular o ensino da História

Os estudiosos dos livros didáticos (Ossenbach et al., 2005; Ferrer, 2008; Escolano, 2005; 2005; Chopin, 2018) concordam ao assinalar que esse material tão importante, usado nas salas de aula, não apenas cumpre uma missão de caráter didático. Suas páginas difundem um conteúdo pedagógico para atender às exigências dos programas ou currículos oficiais — como mensagens, que, de maneira explícita ou implícita (as omissões também podem constituir mensagens), reproduzem concepções, modos de entender a vida e posições ideológicas dos autores, assim como a cultura e a cosmogonia das elites dominantes em uma sociedade (Escolano, 2010).

A teoria marxista da educação admite que, sendo parte da superestrutura político-ideológica, a educação tem como missão a reprodução dos valores e formas de ver o mundo das classes dominantes. Os autores clássicos representantes dessa corrente, como Ilich (1985), Portelli (1998), Althusser (2006), Bourdieu e Passeron (2001); os representantes da Teoria Crítica, como Habermas (1990), Giroux (1999), Adorno e Horkheimer (2013), assim como Bartoluci (2015), definem a escola como um aparelho ideológico de Estado e, por aproximação, tudo o que gire em torno do cumprimento dessa missão será incluído na mesma categoria. Então,



para esses autores, o livro didático não está livre dessa caracterização.

Assim, assumir a plena eficácia da tese marxista da educação implicará conceber que a superestrutura jurídica, política e ideológica — incluindo a educação — funcionará como um “espelho” fiel das relações de dominação na sociedade. Essa tese do espelho supõe congelar no tempo e no espaço uma complexa realidade por si só dinâmica e contraditória, que pode assumir nuances diferentes dependendo do desenvolvimento das formas políticas a que tenha chegado a sociedade. A Teoria do Espelho (Enguita, 2001) serviu aos intelectuais da chamada esquerda ortodoxa enquanto um modelo teórico relativamente simples para tratar de explicar — de modo esquemático e na lógica binária — a complexidade das relações entre sociedade e educação nas sociedades de classes.

O referido esquema marxista supõe a presença de duas classes sociais: uma exploradora e outra explorada, sob uma relação de dominação política e ideológica que não admite nem dá margem para regular tensões ou para conquistar posições a partir de mecanismos de convivência, de resolução de conflitos ou de exercício da política. Essas concepções simplificadas dominaram por muito tempo as análises acadêmicas no contexto latino-americano, impedindo qualquer outra aproximação mais complexa em relação ao contexto educativo de forma geral e aos livros didáticos de maneira específica.

A mencionada visão em “preto e branco”, e sem matizes, gerou um duplo equívoco a certo pensamento de esquerda na região latino-americana. Por um lado, considerar a escola das sociedades democráticas como “arqui-inimigo das mudanças necessárias” e, por outro, propor que, uma vez alcançado o poder (por eleição ou à força), é preciso fazer da escola “um centro para a formação revolucionária”, tal como tem sido a experiência de Cuba e, mais recentemente, da Venezuela, onde se atribuiu oficialmente



à escola a missão de “formar em valores socialistas”, conforme as necessidades do partido de governo (Plano da Pátria, 2007-2013; 2013-2019; 2019-2025).

Na Venezuela, presenciamos uma experiência que transformou a escola em algo parecido ao que os teóricos marxistas sempre têm criticado severamente. Nesse país, assumiu-se a educação como um fator de ideologização, mas, dessa vez, de uma ideologização “aceitável”. Dessa forma, substituiu-se o esquema democrático e plural — que, por muito tempo, havia sustentado a educação venezuelana — por um revolucionário e de inspiração socialista, em oposição ao estabelecido na Constituição Nacional de 1999. Essa, literalmente, expressa que a educação deve abarcar todas as correntes de pensamento (Artigo 108).

Nesse contexto, uma das vítimas geradas pelas mudanças é o ensino da História, o qual tem sido submetido a um processo intenso e contínuo de reinterpretação e falsificação para que se adapte à narrativa do poder (Cavalheiro, 2008). A reinterpretação da História foi moeda comum em todos os regimes autoritários, independentemente da denominação original ou da filosofia política que os sustenta. Assim, a História, seu ensino e os livros didáticos vinculados a essa área de conhecimento estão encapsulados na narrativa monodiscursiva do “passado nefasto” e do “futuro promissor”. A ela cabe a tarefa de “formar o Homem Novo” conforme o modelo ideológico do regime no poder.

Sustentamos que trazer à discussão acadêmica a referida intenção dominante, própria dos regimes autoritários, é um exercício necessário de crítica intelectual e pedagógica se quisermos conduzir a educação venezuelana rumo às vias mais democráticas, conforme as aspirações de desenvolvimento do indivíduo em uma sociedade cada vez mais complexa e globalizada.



O ensino da História como “ensino reflexo”

Na historiografia, costuma-se ler que a História é o estudo do passado do homem. Essa definição genérica abre-nos um mundo de interrogações e possibilidades: a que nos referimos quando apontamos o estudo do passado? Por que o passado? Por quais aspectos desse passado se interessa a História? (Brom, 1975). Ensinamos História na escola; mas, que História? Critica-se insistentemente o ensino da História e os livros didáticos dessa disciplina; apontam-se seus desencantos e insuficiências; denuncia-se seu carácter funcional; exige-se sua melhoria. Mas, apesar disso, parece que a crítica é abandonada e dissipada rapidamente.

Afirma Pagés (1994, citado por Villalón, 2021) que as decisões curriculares tomadas a partir do ensino da História poderiam dar forma a diferentes tipos de cidadãos. O estudo da História na escola deve contribuir para “a formação integral (intelectual, social e afetiva) das crianças e dos adolescentes” (Prats e Santacana, 2001). Deve apoiar a construção de sua própria historicidade, a noção de mudança social e, em sentido amplo, a constituição de uma consciência histórica que seja a base do exercício da cidadania (Pagés, 2003). Mas, o problema emerge quando o estudo da História se fundamenta no estritamente político, ou seja, quando a História — subordinada aos interesses da política — se converte no pilar de sua justificação. Convertida em instrumento político, a História faz de seu ensino um meio de legitimação que, em determinadas circunstâncias, distorce sua missão central: contribuir com a formação da consciência histórica do cidadão (Cavalheiro, 2003).

Na Venezuela, a preocupação com o ensino da História nasce como resultado da emancipação (Harwich Vallenilla, 1991). Ensinar História tem a ver com a configuração política da nação. Por muito tempo, tanto a História como o seu ensino no meio escolar estiveram encapsulados dentro da ótica oficial, estatal. Contudo,



“A História da Venezuela, em particular a contemporânea, é uma dessas ciências nas quais a argumentação e a ideologia se deixam transpor através de seus conteúdos” (Del Valle, 2008). Essa prática prevaleceu com maior ou menor intensidade na tradição pedagógica latino-americana.

O ensino da História, na escola, é uma instância de legitimação do Estado Nacional moderno (Villalón, 2021). A essa constante se soma a prática assumida por governos, particularmente os de caráter autoritário, de conceber a história e seu ensino como recurso de publicidade e justificativa de sua existência e atuação. É o espelho ideal para projetar uma autoimagem distorcida na sociedade, particularmente, sobre a população escolar. Os analistas da relação entre História e ensino de História destacam a distância que há entre o que é saber disciplinar e o que se canaliza no discurso escolar. Segundo Lombardi (2000, p. 10), no caso venezuelano “O ensino da história, assim como a nossa historiografia, ignoram por completo o extraordinário desenvolvimento dos estudos históricos nos últimos 50 anos”. Dessa forma, sustenta o autor, que esse ensino é “[...] reduzido a uma religião cívica oficial: etnocêntrica, particularista e subjetiva” (Lombardi, 2000, p. 12). Isso resulta em um programa, em um livro didático de “orientação oficial e chauvinista”. Nos livros didáticos, a História se apresenta fundamentalmente como passado, a partir de eventos políticos, econômicos e sociais, rememorados por sua “transcendência histórica”, mas desconectados de suas circunstâncias e projetados sobre nossa realidade atual. É a história oficial cristalizada em textos de distribuição em massa no âmbito escolar do país.

Contudo, a historiadora Inés Quintero — Presidenta da Academia Nacional da História da Venezuela — considera que “O ensino de História na Venezuela tem sido e continua sendo um tema de discussão e debate, não só a respeito da idoneidade de seus conteúdos, mas também em relação à orientação política que se des-



prende deles” (Quintero, 2015, p. 1). Nos últimos anos, percebe-se o maltrato e a deturpação da História nos novos livros didáticos estaduais incorporados desde 2011 no sistema educativo venezuelano. Um exemplo desse abuso é o ocorrido em 2013, quando a então Ministra da Educação, Marian Hanson, indicou que os livros didáticos da CB eram de autoria do presidente Hugo Chávez: “Ele mesmo revisava os conteúdos, e nos deu a pauta em termos de correção de imagens, de revisão de coisas, de dados históricos [...] então ele é o autor dos livros, por isso aparece, há que dar os créditos a quem os tem e ele os tem” (*O País*, 2013, 17 de Novembro).

Agora, o problema já não é apenas o fato de que o “autor” do texto não é um historiador, mas o significado que ele dá à história devido à sua posição. Portanto, atualmente o traço bastante característico do ensino de história neste país é que “a história não começa por nós, mas por mim” (Caballero, 2008, p. 75). A negação da história, particularmente a do século XX, surgiu a partir do discurso político e desde 1998, em alguns livros didáticos (Caballero, 2008). A coleção de textos publicada pelo Ministério do Poder Popular para a Educação, desde 2014, traz uma nova abordagem do ensino da história em uma perspectiva “descolonial”, o que tem o apoio da historiografia governamental representada pelo recém-criado Centro Nacional de História. A instituição, paralela à Academia Nacional de História, foi estrategicamente projetada para fornecer apoio histórico ideológico ao regime (Caballero, 2008). Aqui, há um propósito definido: reescrever a história e alinhá-la à narrativa oficial, segundo a qual, entre a Independência e a chegada da Revolução Bolivariana, há um enorme hiato de desvios: “nada foi feito”. Isso implica a negação de uma boa parte do século XIX e, especificamente, de dois governos civis na segunda metade do século XX (Caballero, 2008).

É necessário ressaltar que, neste capítulo, não ignoramos a natureza política do ensino, particularmente o ensino de História,



pois ele ajuda a moldar a consciência histórica do cidadão. Mas, o problema surge quando tal ensino se torna uma falsificação da realidade histórica (Caballero, 2003). Por isso, deve-se reconhecer que existe “um ensino de história, enquanto projeto político, que não escapa às exigências do sistema de poder que requer meios de controle institucional para legitimar modelos e projetos” (Aran-guren, 2017, p. 17). A educação histórica regula, indiretamente, o comportamento dos cidadãos na esfera sociopolítica; as instituições democráticas são enfraquecidas se os cidadãos não são formados em uma cultura política que educa aos deveres e direitos de convivência plural em toda a sua complexidade. Esse tipo de formação deve ser uma agenda prioritária no ensino da História.

O livro didático em sociedades abertas e a ineficácia da Teoria do Espelho

Esse aspecto será abordado sob a perspectiva crítica de Michel Apple (1993), que aponta que os livros didáticos, embora transmitam mensagens ideológicas, não são a expressão exclusiva e excludente da cultura da classe dominante, como sustenta a Teoria do Espelho. A escola não é apenas um espaço de reprodução, mas também de produção de alternativas à ordem social; é um espaço onde a sociedade está em tensão (Apple, 2018). As relações entre Sociedade, Estado e Educação não são mecânicas, mas mediadas por uma série de fatores e atores que, historicamente, enfatizam o significado, o propósito e a concretude da educação. A escola seleciona e organiza seu conteúdo, seja ele aberto ou oculto, em resposta a um projeto social promovido por certos grupos sociais dominantes. Entretanto, isso não significa que todo o corpo de conhecimento da escola seja “[...] uma imagem-espelho das ideias da classe dominante impostas imediata e coercivamente” (Apple, 1993, p. 119).



É possível falar de um livro didático “enquanto portador de uma série de conhecimentos considerados relevantes na educação escolar para a constituição da sociedade” (Apple, 1986, citado por Cavieres *et al.*, 2017, p. 57).

Nesse cenário, o Estado estabelece os conteúdos por meio de um currículo oficial ao qual as editoras que produzem os textos devem aderir. Por sua vez, os professores implementam os textos em suas aulas, adaptam e, muitas vezes, modificam os conteúdos (Cavieres, *et al.*, p. 57); como último recurso, desempenham um papel muito importante na forma de uso do livro didático na sala de aula (Cavieres e Uzcátegui, 2021). É por isso que devem ser promovidas novas narrativas em espaços escolares que “permitam a educação de uma cidadania com compromisso com a democracia, o valor da diversidade cultural e a justiça social” (Villalón, 2020, p. 7). Trata-se, portanto, de avançar em direção a uma educação histórica comprometida com a democracia.

É preciso reconhecer que, enquanto obra do homem, os livros didáticos estão suscetíveis a preconceitos e até mesmo a abusos de natureza política. É por isso que pais, professores e pesquisadores devem estar atentos e chamar a atenção das autoridades educacionais ou da sociedade civil para qualquer conteúdo que seja claramente contrário ao consenso alcançado até o momento no campo da educação. Mas, não se pode esquecer que essa atividade de controle deve ser empreendida, em primeira instância, pelo órgão dirigente que autoriza a produção e a comercialização desses textos: as autoridades educacionais. Assim, os controles serão distribuídos e exercidos desde o âmbito social até o governo. De acordo com Apple (2018), é assim que as sociedades abertas funcionam: os textos estão propensos a ficar cada vez mais parecidos com a sociedade. Em sociedades fechadas, a tendência é que se aproximem ainda mais dos interesses do órgão centralizador do poder. Homogeneiza-se e se invisibiliza, inclu-



sive, a sociedade em geral, na intenção de melhorar a imagem criada pelos grupos que ocupam o poder.

Em contextos onde não é política do Estado a imposição arbitrária e compulsiva de um pensamento único, nem a narrativa de uma história oficial, ganha ainda mais importância descobrir a estrutura subjacente dessa forma particular de representar a realidade e interpretá-la tal como o fazem os “produtores dos livros didáticos”. Eles fazem a mediação, cognitivamente, entre os eventos reais e os valores que trazem para a interpretação e o julgamento desses eventos. Estamos falando de sociedades democráticas em que a coexistência, a tolerância e o consenso estratégico permitem negociações não explícitas (Sacristán; 1991, Alzate, 2000; Ramírez, 2004). Isso não quer dizer que devemos parar de investigar os conteúdos subjacentes dos livros escolares em contextos nacionais democráticos. Pelo contrário, esses deveriam ser investigados com mais rigor e persistência, pois o conteúdo distorcido pode não ser tão evidente. Quando a doutrinação ideológica e a manipulação são política estatal, é mais fácil detectar abusos, pois o discurso tende a se tornar explícito e claramente direcionado.

O livro didático convertido em suporte de um projeto político exclusivo e excludente

O uso do livro didático como veículo deliberado de transmissão de conteúdo ideológico se acentua quando esse material é produzido em contextos de regimes ditatoriais, autoritários, não democráticos, com vocação autoritária ou, no outro extremo, decididamente populistas. Nesses tipos de regimes, a História e seu ensino apresentam a firme ameaça da abolição da própria História (Cavalheiro, 2008). O uso e o abuso dessa disciplina, nos livros didáticos, tiveram uma longa tradição no século XX. Apenas como referência, e sem pretender aprofundar-nos em detalhes muito co-



nhecidos na literatura (Carretero, Rosa e González, 2006), vale a pena assinalar alguns marcos, como os textos produzidos durante o regime nazista da Alemanha. Nesses livros, exaltava-se de tal forma a chamada raça ariana que, de maneira dolosa, não se deixava espaço para mostrar a diversidade étnica e cultural que existia na Alemanha de então. Essa forma de utilizar os livros escolares teve sua réplica nos países comunistas da órbita soviética, entre outros. São bem conhecidos os manuais escolares soviéticos e sua particular maneira de endeusar Josef Stalin enquanto guia espiritual e pai da sociedade. O livro didático soviético teve como missão incutir no aluno a imagem carismática de quem não a possuía naturalmente.

Iniciado o século XXI, essas práticas não cessaram. Casos como o de Cuba e da Coreia do Norte são talvez os mais emblemáticos quando se trata de indagar sobre o uso abusivo dos livros didáticos na atualidade, particularmente os de Ciências Sociais. No caso dos países fundamentalistas ou teocráticos, onde impera a intolerância religiosa, a educação tornou-se um obstáculo ao livre pensamento e os textos com conteúdos unidimensionais se converteram em uma arma muito utilizada. A América Latina não escapou dessa realidade. Na Argentina de J. D. Perón, os livros didáticos, sobretudo os dos anos iniciais, foram utilizados para potencializar o carisma do governante e de sua esposa Evita. No caso de Cuba, depois da revolução de 1959, o governo monopolizou a produção editorial desses livros. O resultado foram textos com um claro viés ideológico a favor do regime, e a exaltação da figura de Fidel Castro e das chamadas bondades da revolução. Depois da morte de Fidel, sua imagem se multiplicou nos livros didáticos. Suas sentenças e declarações se converteram em conteúdo escolar para todas as crianças e jovens cubanos (Blanco e Cuña, 2011; Pérez *et al.*, 2016; Acosta *et al.*, 2020).

No nosso caso específico, a Venezuela de Hugo Chávez e do chamado socialismo do século XXI não escapou à tentação de re-



correr a livros didáticos para “vender” a imagem do líder desse processo político, para “mudar” a história e colocá-la a serviço da revolução. É importante esclarecer que esse é um regime com grande tendência à ideologização e ao partidarismo — uma questão publicamente justificada por seus líderes mais proeminentes. Contudo, a prática sectária e aberta de ideologização por meio de livros didáticos não se introduziu no início do governo Chavista em 1999. Essa tem sido um processo lento e gradual, que foi reforçado em 2007 com a proposta de uma nova mudança constitucional e um currículo nacional (à época, rejeitada por meio de um referendo nacional). Esse processo foi consolidado em 2011, quando o governo adotou como política pública a elaboração e a distribuição gratuita - quase de caráter obrigatório, único - obrigatória, dos livros didáticos pertencentes à CB. Assim, a Teoria do Espelho parece ser uma fonte de inspiração para a política de livros didáticos da Venezuela nos tempos da Revolução Bolivariana e de seu atual prolongamento.

Dos 40 anos de supervisão estatal, cidadã e democrática, 11 anos de liberalismo selvagem sob o socialismo, até o controle exclusivo dos livros didáticos

A política sustentada pelo Ministério da Educação, durante todos os governos venezuelanos de 1958 a 1998 (também chamados de democracia representativa), foi o exercício de certo controle governamental e cidadão sobre os livros didáticos elaborados dentro e fora do país. Alguns governos, como os de Rómulo Betancourt (1959-1964) e Raúl Leoni (1964-1969) impulsionaram a produção de livros para que fossem distribuídos gratuitamente a uma população estudantil que ia crescendo proporcionalmente à ênfase dada à construção de escolas em todo o país. Os governos



subsequentes, de Rafael Caldera (1969-1974), Carlos Andrés Pérez (1974-1979) e Luis Herrera Campíns (1979-1984), embora tenham abandonado a política de produção de livros didáticos, seguiram com a supervisão e a revisão desses materiais (feitas por especialistas externos, designados pelo Ministério da Educação) como requisito para sua posterior comercialização. Durante o primeiro governo de Rafael Caldera (1969-1974), os livros didáticos tiveram seus preços congelados e foram declarados produtos de primeira necessidade. Um dado importante é que, durante o primeiro governo de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), sob o amparo da concepção de Estado-empresário proporcionado pelos enormes recursos petrolíferos, o Decreto Presidencial nº. 169, de 1974, propôs a possibilidade de converter o governo em um produtor de textos para competir com as editoras privadas. Por fim, tal iniciativa não teve êxito e o governo desistiu da ideia, aparentemente compreendendo que não era sua função produzir esses materiais educativos (Ramirez, 2012).

Os governos que seguiram o de Luis Herrera Campíns — de 1984 até o segundo governo de Rafael Caldera (1994-1999) — assumiram a política de definir esse recurso pedagógico como produto de primeira necessidade. A consequência foi a implantação de controle de preços para que esse fosse um produto acessível aos mais carentes. Tudo isso sem abandonar a tradicional política de supervisão e autorização da sua comercialização, seguida pelo Ministério da Educação desde 1958. No início do primeiro governo de Hugo Chávez (1999-2006), o Ministério da Educação foi objeto de uma série de reorganizações que desestruturaram, repetidamente, o organograma interno. Nesse processo de reestruturação de responsabilidades e funções ministeriais, desapareceu o gabinete encarregado de supervisionar e avaliar os pedidos de autorização para a introdução de livros didáticos no mercado nacional. Só permaneceu um escritório de licitações, encarregado de avaliar a



qualidade material dos textos, analisar os orçamentos e adquirir apenas aqueles solicitados pelo Ministério de Educação e Esportes para que fossem fornecidos às bibliotecas escolares.

A supervisão da qualidade se restringiu aos textos que se apresentavam às licitações do governo, o que não ocorreu com os textos que inundaram o mercado e foram oferecidos diretamente nas escolas públicas e privadas.

Na Venezuela da Revolução Bolivariana, pelo menos até 2011, de maneira relativamente harmoniosa, coexistiram duas situações contraditórias. Por um lado, o discurso governamental, profundamente antineoliberal, critica fervorosamente e sem restrições toda forma de relação mercantilista que coloque os interesses do capital acima dos interesses das pessoas. Por outro lado, é um governo que se afasta da sua responsabilidade notável de supervisionar e controlar exaustivamente a qualidade integral dos livros didáticos produzidos pelas editoras privadas. A falta de controle sobre os livros didáticos foi escandalosamente evidenciada pelas denúncias feitas por professores e pesquisadores sobre a circulação de um texto que exaltava de forma grosseira a discriminação e a xenofobia, violando a Constituição Nacional (Ramírez, 2007). Foi o caso de um texto dirigido aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, intitulado *Manual de Instrução Pré-militar*, no qual se encontravam textos como este:

A partir dos anos 1970 [...], inicia-se uma avalanche indiscriminada e descontrolada de imigrantes colombianos, equatorianos, peruanos, dominicanos, trinitários, cubanos e de outros países de América Central e do Sul, os quais, em sua maioria, sem educação formal, sem ofício definido, com traumas, com enfermidades, vieram em busca do Bolívar fácil que lhes oferecia a Venezuela (Vázquez, 1999, p. 58).

No ano 2000, um grupo de mestres e professores universitários denunciaram em dois meios de comunicação a presença de conteúdo xenófobo e racista no livro. O texto fazia alusão às su-



postas consequências para a Venezuela das migrações de cidadãos vindos de países vizinhos e do sul da América Latina. Esse foi o primeiro aviso do que viria depois, e não por falta de supervisão, mas por excesso de centralismo e monopólio da mensagem. Na época, o então Ministro da Educação, Dr. Héctor Navarro Díaz, alegou que seu escritório nunca havia autorizado tal publicação, e ordenou que sua desincorporação enquanto livro didático fosse feita imediatamente. Assim, ficou um vazio em relação à real situação: as autoridades educativas do governo revolucionário, em seus primeiros anos de gestão, não controlavam os livros didáticos. Logo, essa política mudou e passou do não controle ao controle quase absoluto do conteúdo (feito pela entidade estatal) e à subordinação do livro ao discurso oficial.

Ano 2011: mudança na política neoliberal sobre os livros didáticos. Hora de começar a contar a história oficial da revolução

Na Venezuela, a transformação dos livros didáticos foi um processo lento — embora sustentado — em que puderam ser identificadas várias etapas. Começou com a discussão do chamado Projeto Educativo Nacional; depois, veio a política de supervisão docente e, por fim, passou pela reestruturação do sistema educativo para ajustá-lo ao “ideal de Simón Bolívar, Ezequiel Zamora e Simón Rodríguez” (fato curioso, pois nunca se conheceu um pensamento sobre educação que fosse atribuído a Zamora, líder da Guerra Federal no século XIX). Essas abordagens foram sendo ajustadas até o aparecimento do *Socialismo Bolivariano*, seguido pelo *Socialismo do Século XXI* enquanto suposto fundamento ideológico do regime chavista. Cada uma dessas mudanças se verificou de forma traumática e com resistências, mas com a perseverança daquele que tem o controle absoluto das instituições do Estado



e uma forte liderança de caráter populista sobre os cidadãos. Essas transformações se cristalizaram com a aparição de um novo currículo em 2007 (Currículo Bolivariano) e uma Lei Orgânica de Educação (2009), que modificaram a arquitetura institucional do sistema educativo venezuelano.

Em 2007, o governo nacional intensifica suas ações em matéria educativa e incorpora, na prática, um novo currículo no sistema ao acrescentar novos livros didáticos da Educação Básica. O novo currículo diz ter como fundamento as diretrizes do denominado *Socialismo Bolivariano*, ideias que foram rejeitadas pelos cidadãos no referendo desse mesmo ano, quando se tentou modificar a Constituição promulgada em 1999. A linguagem curricular levou a linguagem do partido do governo ao contexto escolar. Uma das declarações do Ministro da Educação foi extremamente eloquente: “Não é que vamos introjetar comunismo nas crianças desde que nascem, é simplesmente incluir nos currículos, desde os anos iniciais até os níveis universitários, os autênticos valores de uma sociedade, introjetar o que é o socialismo” (*Agência Bolivariana de Notícias*, 14 de fevereiro de 2007).

O anúncio da reforma curricular vem acompanhado pela ideia ministerial de que “os professores são um instrumento fundamental para a desideologização do capitalismo e para a construção de uma nova sociedade” (*Prensa MPPE*, 24 de janeiro de 2008). A nova proposta afirma que abraça os ideais de Simón Bolívar, Ezequiel Zamora e Simón Rodríguez. Em resposta a esses anúncios, o reitor da Universidade Católica Andrés Bello salientou que se tratava de “uma armadilha que procura impor um modelo político como um sistema educativo nacional” (Giusti, 30 de Março de 2008).

Em 2011, o governo de Chávez surpreendeu o país e mudou unilateralmente a sua política sobre os livros escolares. Afastou-se do livre mercado e ordenou a produção e distribuição gratuita, nas



escolas públicas, de 12 milhões de livros do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, nas áreas de línguas, ciências sociais, matemática e ciências naturais (AVN, 2011, 8 de agosto). A utilização desses livros passou a ser obrigatória às escolas do setor público. É importante notar que esses textos não foram sujeitos a qualquer tipo de revisão ou avaliação por especialistas externos das diferentes áreas de conhecimento.

A publicação de livros didáticos pelo Ministério da Educação seguirá o conceito da CB, no âmbito dos 200 anos da independência do país. Serão publicados em papel e em formato digital para distribuição nas escolas, juntamente com a instalação do programa *Canaimitas* e a distribuição gratuita de computadores portáteis a alunos dos ensinos primário e secundário. A medida de produzir e distribuir livros gratuitos para escolas públicas foi justificada pelo governo do Presidente Chávez com base em três fundamentos — todos eles discutíveis, devido à fragilidade da sua argumentação:

- 1) Os manuais escolares não respondem às diretrizes do Plano Estratégico Simón Bolívar 2007-2012 (Ministério do Poder Popular para a Educação, 2011). Esse plano é um Acordo Legislativo, e não uma lei; exprime ideias que violam o que está estabelecido na constituição; define o rumo do país para o socialismo, o que não está expressamente previsto na Constituição Nacional aprovada em 1999.
- 2) A medida não é coerente com o currículo da Educação Bolivariana (Ministério do Poder Popular para a Educação, 2011). O desenho do currículo, denominado “Educação Bolivariana”, foi rejeitado em 2007 pela maioria dos venezuelanos em um referendo consultivo vinculado ao Executivo.
- 3) A condução do processo educativo, em sala de aula, necessita de uma ferramenta pedagógica fundamental que apoie



os professores e seja consistente com o objetivo da educação (Ministério do Poder Popular à Educação, 2011). Esse é um argumento fraco, dada a evidente proliferação de livros produzidos por editoras privadas que inundaram o mercado venezuelano sem qualquer controle do governo nacional.

No entanto, àqueles que veem a política de educação do governo Chavista de longe, a produção e distribuição de livros escolares gratuitos poderia ser considerada um passo à frente na oferta de melhores oportunidades para os que têm menos. Deve-se ter claro que essa não é a primeira vez que o Estado venezuelano distribui livros gratuitamente. Essa expressão de uma política distributivista socialista parece estar cheia de boas intenções. Contudo, como veremos mais adiante, o preço pago tem sido bastante alto. Em áreas como Ciência e Tecnologia, esse interesse “foi posto de lado, reduzido a alguns assuntos que se repetem monotonamente de grau em grau” (La Cueva, 27 de maio de 2008). Uma análise dos manuais de Matemática mostra que esses são insuficientes no que diz respeito às atividades e aos problemas associados à área. As atividades incorporadas são de baixa exigência cognitiva (Salcedo, Ramírez e Uzcátegui, 2018; Salcedo, 2019) e o ensino de línguas apresenta limitações (Blanco, 2016), com um viés ideológico persistente em destacar as atividades governamentais. No caso das Ciências Sociais, há denúncias de conteúdo marcadamente ideológico que, evidentemente, estão a favor do chamado processo revolucionário. A história foi falsificada e, conseqüentemente, abolida como uma oportunidade para promover a cultura crítica e a consciência histórica entre a população (Caballero, 2003, 2008). Tudo isso gerou uma mudança substancial na concepção da História e do seu ensino nas escolas (Uzcátegui e Castro, 2021; Uzcátegui, 2022).

É importante salientar que, na ausência de contrapesos e de controle pela sociedade civil, como nos tempos da democracia venezuelana, o governo revolucionário foi “traíçoeiro” com a



história recente da Venezuela, incorporando nela uma narrativa que não só distorce os fatos, mas também omite marcos importantes, especialmente os ligados aos governos civis. A intenção era reconstruir os fatos para dar uma “versão oficial” de natureza militarista e heroica; uma reconstrução que está em desacordo com as provas históricas. Por exemplo, em 2014, a área das Ciências Sociais passou por uma transformação quando foi chamada de *Memória, Território e Cidadania*, diluindo o conhecimento histórico em uma série de eventos de natureza militarista e personalista. Em um curto período, a disciplina histórica foi integrada às consideradas Ciências Sociais; depois, passou à denominação *Memória, Território e Cidadania*, que engloba o que se considera Geografia, História, Economia, Sociedade, Cultura e Educação para a Cidadania.

O espelho manchado: falsificação do ensino da história da Venezuela. *Venezuela e seu Povo. Ciências Sociais 6º Ano*

Como já mencionado, em 2011, o governo de Hugo Chávez deixa de lado sua política neoliberal sobre os livros didáticos e começa a elaborar, editar e distribuí-los gratuitamente nas instituições oficiais. De acordo com disposições do despacho ministerial, seu uso é obrigatório nos assuntos que dependem do Ministério da Educação. É importante notar que esses textos se destinaram às escolas sem a prévia participação e revisão de docentes, e muito menos de pesquisadores e acadêmicos. No início de 2012, surgiram as primeiras denúncias de conteúdo com viés ideológico. Diz-se explicitamente que se aborda a história em perspectiva “decolonial”, conforme mostra o trecho:



Nesta abordagem, devemos fazer um esforço para superar lógicas impostas hegemonicamente pelos povos de dominação, tais como ‘descoberta’, a preterização dos nossos povos indígenas (os indígenas ‘viviam’), sociedades ‘pré-hispânicas’, ‘pré-colombianas’, todas considerando a Europa como o centro (eurocentrismo) (MPPE, 2014, p. 131).

Mas, tais abordagens figuram como as principais diante de uma seleção de temas extremamente nacionalistas, homogeneizadores, militaristas e personalistas do processo histórico venezuelano.

No texto mencionado, uma grande parte da história nacional é reduzida ao fio biográfico do aspecto histórico do Presidente Hugo Chávez. Os conteúdos referentes à história recente da Venezuela, que aparecem no livro *Venezuela e sua Gente. Ciências Sociais, 6º ano* (Bracho e León, 2011), desencadeiam sinais de alarme devido à forma como os acontecimentos mais relevantes na Venezuela — desde meados do século XX até o início do século XXI — são apresentados e interpretados. Em uma entrevista feita pelos meios de comunicação governamentais, a atual Ministra da Educação declarou: “A educação socialista está formando crianças e adolescentes com fundamentos em solidariedade, autoaperfeiçoamento, corresponsabilidade e colaboração. Estamos subvertendo a lógica do capital para ensinar a história do socialismo” (*Agência Venezuelana de Notícias*, 20 de setembro de 2013).

Em Ciências Sociais, a área em que surgiram as principais controvérsias, a ministra disse que “[...] os 14 anos de história imediata da Venezuela e os progressos alcançados na revolução são apresentados nos livros que atualmente os estudantes consultam, por meio da Coleção Bicentenário” (*Agência Venezuelana de Notícias*, 20 de janeiro de 2013). Nesse momento, tomaremos alguns dos conteúdos claramente tendenciosos do livro mencionado, os quais provocaram uma reação adversa na sociedade civil venezuelana:

a) Há um desequilíbrio injustificável no tratamento dos mandatos presidenciais. De um total de 46 páginas e meia, dedicadas a 10 períodos governamentais (p. 102-147), para Chávez e seu governo são referidos em um total de 22,5 páginas (48,8%), deixando o resto para tratar de nove presidências anteriores, correspondentes ao período de 40 anos de democracia representativa.

b) São destacados, quase que exclusivamente, os aspectos negativos nas 24 páginas dedicadas aos períodos de governo anteriores a Chávez (1958-1999). Do pouco que é destacado como positivo, têm-se caixas de textos¹ muito pequenas com informações, colocadas fora do texto, que são praticamente ilegíveis. Nas 22 páginas dedicadas à presidência de Hugo Chávez, que incluem o seu mandato e outras seções sobre o trabalho do seu governo, não são evidenciados aspectos negativos, o que torna óbvia a falta de objetividade dos autores. Contudo, por ser uma história recente, vivida por muitos venezuelanos, há consenso quanto à deturpação de muitos dos fatos narrados.

c) É glorificada a luta armada iniciada por simpatizantes dos movimentos comunistas castristas, durante os anos 1960, contra governos democraticamente eleitos. Hoje em dia, muitos desses ativistas ocupam cargos como altos funcionários no governo Chavista. Tal fato é descrito como uma “[...] rebelião justa e heroica de jovens idealistas” ou é narrado por meio de expressões, como [...] “injustamente reprimidos pelos governos capitalistas” (Bracho e León, 2011, p. 107). Do ponto de vista jurídico, esse conteúdo não é mais do que um pedido de desculpas pelo crime, dado que esses grupos armados atacaram a Constituição Nacional e cometeram crimes graves em nome de sua causa política.

1 “Boxes de textos”. Nota dos revisores.

d) São omitidos fatos como a invasão de cubanos às praias de Machurucuto, estado de Miranda, para se fundirem com grupos armados nacionais contra os governos democraticamente eleitos. Do mesmo modo, são omitidos os assassinatos de policiais e soldados, reivindicados publicamente pela guerrilha da época.

e) São descritas como rebeliões justificadas, e não como tentativas de golpe de Estado, a tentativa de golpe de Estado de Hugo Chávez, em 4 de fevereiro de 1992, e a segunda tentativa fracassada de derrubar o governo (eleito com voto popular) pelos militares chavistas em 27 de novembro de 1992. No desejo de reinterpretar fatos históricos, mostram-se essas tentativas como atos épicos e heroicos historicamente justificados, uma vez que, de acordo com a forma particular de interpretação, essas tentativas constituíram o prelúdio da Revolução Bolivariana (Bracho e León, 2011, p. 123).

f) É dada uma versão interessada dos acontecimentos de 11 de abril de 2002, quando o Presidente Chávez enfrentou um protesto maciço em frente ao Palácio do Governo. Esse comício foi reprimido com armas de fogo pelos seguidores do presidente, juntamente com a Guarda Nacional, o que resultou em quase 20 mortos e centenas de feridos. A narrativa desses acontecimentos está cheia de detalhes desconhecidos e não investigados. Por exemplo, é reproduzida uma suposta conversa entre Hugo Chávez e os militares que o prenderam no Forte Tiuna após a sua rendição, na qual ele “se gaba da bravura e defesa de princípios nobres” (Bracho e León, 2011, p. 128). Não foram encontradas provas que corroborassem essa conversa hipotética aludida no texto analisado, nem mesmo testemunhas que presenciaram a situação.

g) A responsabilidade pelos acontecimentos de 11 de Abril (o dia em que Chávez renunciou à presidência e foi preso pela



morte de civis em Caracas) é atribuída à oposição, aos empresários e aos EUA, “[...] como resposta às políticas populares de Chávez” (Bracho e León, 2011, p. 127). No livro didático *Venezuela e sua Gente*, não há qualquer referência à confissão do Presidente Chávez, feita pouco tempo depois, perante a Assembleia Nacional. Na confissão, realizada por meio de um discurso público, ele informou que era responsável pela crise de 11 de abril de 2002, e, diante das câmeras de televisão, ordenou a demissão de mais de 18 mil trabalhadores, juntamente com os altos gestores da companhia petrolífera estatal (Bracho e León, 2011). Esse é apenas um exemplo da forma como o livro didático tem sido utilizado para contar a história de forma interessada, não muito próxima dos fatos e sem a orientação de princípios éticos e/ou pedagógicos. Sem dúvida, o chamado governo do Socialismo do Século XXI tem avançado progressivamente na sua tentativa de impor à sociedade venezuelana uma visão e interpretação particular da história.

Após a morte do presidente Chávez, a falsificação da história continua

Após a morte de Hugo Chávez, o seu sucessor, Nicolás Maduro, organizou uma “Grande Consulta pela Qualidade da Educação” em fevereiro de 2014. De acordo com informações oficiais, “mais de 7 milhões de pessoas participaram dessa consulta, incluindo estudantes, professores, sociedade civil e universidades” (*Agência Venezuelana de Notícias*, 15 de agosto de 2014). Um dos tópicos dessa consulta foram os livros didáticos da CB. Na ocasião, foi anunciado ao país que, diante de tantas queixas, os livros seriam revistos e, em junho do mesmo ano, foi lançada uma nova edição. Ao rever o texto *Venezuela e sua Gente* para o 6º ano, des-



cobrimos que, além de algumas pequenas alterações editoriais, foram mantidos os erros, as deturpações e as omissões da edição anterior, bem como a mesma propaganda política a favor do trabalho governamental de Chávez.

O interessante é que, para além da persistência dos mesmos erros, essa nova edição torna invisível o papel desempenhado pelas organizações não governamentais no auxílio às vítimas da revolta contra o aumento do preço dos transportes públicos ocorrido em fevereiro de 1989, um evento também conhecido como *Caracazo* (Ramírez, 2015). Vamos contrastar as duas edições, a de 2011 e a de 2014.

O primeiro texto é da primeira edição do livro *Venezuela e o seu Povo. Ciências Sociais 6º Ano*:

Também deixou como resultado a solidariedade dos familiares das vítimas, que, juntamente com algumas organizações não governamentais (ONG), tentaram localizar muitos cadáveres enterrados em valas comuns, cuja existência foi negada pelo governo (2011, p. 121).

Vejamos, agora, como a redação muda na edição supostamente corrigida de 2014:

O Caracazo também deixou um elevado número de feridos, prisioneiros, ruína de pequenos empresários, familiares chorosos das vítimas cujos corpos desapareceram e daqueles que puderam receber um enterro cristão. Também deixou como resultado a solidariedade das famílias das vítimas, que estavam determinadas a localizar muitos corpos enterrados em valas comuns (Bracho e León, 2011, p. 121).

Sem dúvida, a atitude vigilante contra a grave violação dos direitos humanos, mantida por várias ONGs no país, bem como a denúncia permanente aos organismos internacionais alteraram a posição do governo em relação a essas organizações. Isso explicaria porque, rapidamente, a menção a essas organizações foi eli-



minada da edição de 2014 do *Manual de Ciências Sociais* do 6º ano. Uma vez que essas ONGs incomodam devido às suas posições ousadas, o governo simplesmente as faz desaparecer dos livros. Essa é a chamada história oficial em sistemas autoritários e não democráticos. Os eventos são narrados e adaptados em função da conveniência e dos interesses do regime. Por fim, parece que a intenção é reconstruir a História e não ensiná-la. A questão central é que progressivamente se observa

o abandono do ensino das ciências em favor de uma espécie de religião política oficial, e a função docente está a deteriorar-se em termos das condições de trabalho e salários do principal fator associado ao desempenho do ensino, a docência (Bravo e Uzcátegui, 2015, p. 237).

Apesar do esforço do governo para fazer do livro didático um texto único, a investigadora Martha Aguirre relatou que “em muitos casos, os livros não estão sendo aplicados na sala de aula” (*El Nacional*, 22 de janeiro de 2015). Na prática, os professores recorreram a seus manuais anteriores, deixando o livro da coleção CB apenas para os raros momentos de inspeção oficial. Mas, o que dizem os professores? “Todos esses livros da CB são para criar na mente das crianças a questão da revolução, para que esta seja a ideologia que elas têm” (*El Nacional*, 22 de janeiro de 2015), disse uma professora do 6º ano de uma escola em Antímano, Caracas. “Damos conta disso: temos os livros anteriores e trabalhamos com fotocópias pagas pelos próprios professores. Peço às crianças para investigar na Internet e em livros antigos” (*El Nacional*, 22 de janeiro de 2015). De agora em diante, os textos são editados sem grande revisão, e Hugo Chávez continua a ser listado como autor da coleção nos créditos. O conteúdo insiste na justificação histórica da revolução e nos benefícios que ela trouxe às sociedades venezuelana, latino-americana e mundial.

Conclusões

A forma com que o Estado venezuelano interpretou a história e conduziu o seu ensino, nas escolas, reflete o que Caballero (2008) expressou em termos da abolição da História, da sua substituição por lenda e mito, apagando dela o seu principal ator: o coletivo. Observa-se a construção de uma narrativa que, longe de ter base na disciplina histórica, distorce a consciência histórica dos venezuelanos. Assim, a proposta conceitual que é divulgada no livro didático vai contra a corrente e transmite a ideia de uma sociedade aberta, plural e democrática que resultou da manifestação de múltiplos esforços empreendidos pela sociedade venezuelana em geral. “Nada mais que um homem”, parafraseando Elías Pino Iturrieta, encarna o épico venezuelano, seja Bolívar, Zamora ou Chávez, este último, inclusive, eclipsando aqueles que se consideram os “pais da pátria”.

Assim, a elite política instalada na Venezuela desde 1999 tem feito uso dos meios de comunicação de massa através dos quais doutrina permanentemente. Utilizou a escola como um perfeito aparelho ideológico, modificando o significado da institucionalidade educacional expressa na Constituição de 1999, perturbando a formação das novas gerações nos valores do projeto político que pretende impor ao país a qualquer custo. O governo não pretende apenas utilizar as salas de aula para ensinar uma visão tendenciosa e manipulada da História recente da Venezuela. Agora, está tentando fazê-lo por meio dos livros didáticos. Dessa forma, o ensino de História, longe de cumprir uma missão de formação de cidadãos, de criar uma consciência histórica e crítica na população, afasta-se dessa aspiração pedagógica para se tornar uma estratégia de propaganda de filiação sociopolítica e partidária. Nos últimos anos, experimentamos algo que mais se parece com a instrumentalização do livro didático (no que diz respeito ao discurso político



do poder) do que com o avanço adequado da disciplina histórica. Os funcionários públicos salientam que os livros didáticos foram escritos pelo próprio presidente no comando, e não pela conjunção de profissionais, acadêmicos e pedagogos ligados ao assunto.

Certamente, qualquer proposta pedagógica democrática sobre o ensino da História deve ter base em uma ampla consulta, mas não com uma base demagógica, como foi durante algum tempo. Deve ser uma expressão dos setores acadêmico, profissional, universitário e social que compõem a sociedade em geral. Pode ser anacronismo pensar no livro didático enquanto um documento fechado, em um contexto globalizado em que os meios de comunicação social oferecem um vasto leque de possibilidades para as escolas. Assim, o livro didático, que em algum momento foi um modelo, agora está caindo em desuso e sua consulta obrigatória não é mais do que uma expressão da política autoritária de alguns Estados. Teríamos que apelar à ideia de Condorcet (2001) sobre a História e seu ensino, que deveria estar fora do governo da época e ser a preocupação da sociedade em geral, especialmente da sociedade profissional. Isso, para evitar que o livro didático repita mecanicamente o que é transmitido na televisão, na rádio e nos meios de comunicação oficiais em geral. Trata-se de desafiar a ideia de hegemonia comunicacional reivindicada pelos setores menos democráticos da sociedade.

A escola não é apenas um espaço de reprodução, como insistem algumas orientações pedagógicas. A escola é também um espaço de produção. É uma possibilidade de reprodução e construção do conhecimento (aprendizagem) com base em relações eficazes de comunicação (ensino). Isso depende de certas formas de linguagem da coletividade humana, com códigos de interação socialmente acordados, com certas atitudes, expectativas e histórias de vida das pessoas envolvidas. Tudo sob a influência das experiências pedagógicas e acadêmicas acumuladas em uma longa



tradição de ações educativas que são sentidas ou presenciadas na interação dos atores escolares enquanto aspectos que constituem o espaço escolar.

O ensino de História deve estar ligado à educação para a cidadania; é a possibilidade de o estudante ligar-se às realizações e aspirações da sua sociedade. Deve ser a expressão de um compromisso cívico para com a sociedade e a possibilidade de o cidadão valorizar os elementos constituintes da sociedade e poder criticar, questionar e introduzir melhorias que a sociedade necessita, tendo em conta a sua própria dinâmica histórica. Trata-se de passar do ensino moralizante da História para o seu ensino crítico, o que permitiria ao estudante compreender os diferentes movimentos humanos em suas circunstâncias, suas ligações com a sociedade passada e suas projeções sobre as gerações futuras.

O ensino de História deve ser mais do que meramente publicidade de um regime no poder. Fazer isso é negar a própria natureza da História. Como Caballero (2008) argumenta, corretamente, alguns procuram precisamente a abolição da História, com repercussões na construção da identidade histórica da sociedade. O ensino da História deveria permitir aos alunos “reconhecer a agência histórica de todas as pessoas [...] afastar-se das narrativas tradicionais que se centram na figura do herói ou do personagem excepcional” (Villalón, 2021, p. 101). Deve afastar-se de uma História centrada no “homem prisioneiro” (Pino, 2007). A sociedade é um projeto coletivo, é a expressão de esforço, sucesso e fracasso, de pessoas cuja longa interação é projetada com o tempo. A História enquanto obra coletiva deve refletir-se no ensino para que as gerações atuais problematizem seu próprio tempo, para que, parafraseando Ortega y Gasset (2010), possam viver as suas circunstâncias, apropriar-se delas e tentar salvá-las a favor de sua própria convivência e de seu progresso.



Referências bibliográficas

- Acosta-Rojas, J., Justis-Katt, O. y Galán-Segura, C. (2020). Concepción fundacional de Fidel Castro del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. *Maestro Y Sociedad*, 149-161. Disponível em: <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5186>.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2013). *Industria cultural*. El Cuenco de Plata.
- Agencia Venezolana de Noticias (2014, 15 de agosto de 20) “más de 7 millones de personas incluyendo alumnos, docentes sociedad civil y universidades”. AVN. Portal Web.
- Agencia Venezolana de Noticias (AVN). (2011, 8 de agosto) Chávez sobre dotación de textos escolares: “Esto es construcción del socialismo”. AVN. <http://www.avn.info.ve/node/71451>. 08/08/2011.
- Althusser, L. (2006). Ideología y aparatos ideológicos de Estado (apuntes para una investigación). *La antropología del estado: Un lector*, 9 (1), pp. 86-98.
- Alzate, M. (2000) Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación. *Revista de Ciencias Humanas*, (17) (en línea). Disponível em: <http://www.edu.co/chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm> [Consulta: 2003, febrero, 14].
- Apple, M. (1992). *The text and cultural politics*. *Educational Researcher*, 21 (7), pp. 4-12.
- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. En: *Revista de Educación*, (301), pp. 109-126.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: Ediciones LOM.

- Aranguren, C. (2017). Enseñanza de la historia y ciudadanía: escenarios frágiles y conflictivos. En: Uzcátegui Pacheco, Ramón Alexander y Junguito, Rosa (2017). (comp.). Enseñanza de la historia y ciudadanía: escenarios frágiles y conflictivos. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Disponible em: <http://saber.ucv.ve/handle/10872/16652>.
- Bartolucci, J. (2015). Educación, reproducción social y sociología. *Sociológica México*, (5).
- Blanco Núñez, U.; Cuña, Q. y Liz, B. (2011). La obra de Fidel Castro como Alternativa Didáctica para el Programa de Metodología de las Ciencias Sociales EduSol, vol. 11, núm. 35, abril-junio, 2011, pp. 89-100. Centro Universitario de Guantánamo Guantánamo, Cuba. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748674009>.
- Blanco, C. E. (2016). ¿Inglés bolivariano? ¿Estructuralista o comunicativo? Estudio con libros de educación media de Venezuela. Cuadernos De Investigación Educativa, 7(2), 63 - 81. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2611>.
- Bourdieu. P. y Passeron, J. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bracho Arcila, A. y León de Hurtado, M. E. (2011). Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales 6to. Grado. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas: Imprenta Nacional.
- Bracho Arcila, A. y León de Hurtado, M. E. (2014). Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 6to. Grado. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas: Equipo Editorial: Colección Bicentenario.
- Bravo, J. L. y Uzcátegui Pacheco, R. A. (2015). Base de Datos para la Memoria Educativa Venezolana. Volumen XXVII. Enero – Julio, 2015. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Disponível em: <https://app.box.com/s/zkfnq0naobw0i8co2rs8qj2b0dd3wze9/file/36624721190>

- Brom, J. (1975). *Para comprender la historia*. 12a edición. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Caballero, M. (2003). *Revolución, Reacción y Falsificación*. Caracas: Editorial Alfa.
- Caballero, M. (2008). *Contra la abolición de la Historia*. Caracas: Editorial Alfa.
- Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.
- Cavieres-Fernández, E. y Uzcátegui-Pacheco, R. A. (2021). Problemáticas públicas como temáticas controversiales. Profesorado de Historia y la enseñanza de la Independencia Nacional para la formación ciudadana en el Bicentenario de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), pp. 50-70. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.3>
- Cavieres-Fernández, E.; Castro C. L.; Cavieres-Figueroa, E. y Chaupis T. J. (2017). Textos escolares y la Guerra del Pacífico: ¿Obstáculos o instrumentos para la integración de chilenos y peruanos? *Revista de Pedagogía*, 38. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814004>.
- Choppin, A. (2018). El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4 (7), pp. 147-192.
- Condorcet. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Del Valle de Villalba, M. E. (2008) Evaluación del modelo teórico del texto de Historia de Venezuela contemporánea de Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez: una aproximación desde el análisis crítico del discurso. En: Ministerio de Edu-

- cación. (2008). Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- El Nacional (2008, 02 de abril). Baltazar Betancourt enfatizó en que los docentes son un instrumento fundamental para la desideologización. “El Nacional”, primera página/1.
- El Nacional (2015, 22 de enero). Sin otra opción libros del gobierno son los únicos textos de escuelas públicas. El Nacional Web.
- Enguita, M. (Editor) (2001). Sociología de la Educación. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Escolano Benito, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*. 13, (29-30), pp. 13-24.
- Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, pp. 14, 169.
- Ferrer, A. T. (2008). El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. Editorial UNED.
- Galicia, H. (2016). Min Defensa ejecuta plan para adoctrinar a niños y jóvenes en escuelas públicas. Disponible en: http://www.el-nacional.com/politica/Min-Defensa-adoctrinar-escuelas-publicas_0_831516928.html.
- Giroux, H. A. (1999). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.
- Giusti, R. (2008, 30 marzo). Toda la educación está en peligro. El Universal. http://noticias.eluniversal.com/2008/03/02/pol_apo_la-masificacion-nos_738392.shtml.
- Habermas, J. (1990). La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos.
- Harwich Vallenilla, N. (1991). Imaginario Colectivo e Identidad Nacional: Tres Etapas en la Enseñanza de la Historia de

- Venezuela. *Revista de Historia de América*, (111), pp. 113-134. Disponível em: <http://www.jstor.com/stable/20139779>
- Herrera, M. C.; Pinilla Díaz, A. y Suaza, L. M. (2003): Manuales escolares de Ciencias Sociales y representaciones sobre la nación. Análisis de un texto de Instrucción Moral y Cívica de 1907 en Colombia. Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí México.
- Illich, I. (1985). En América Latina, para qué sirve la escuela. Editorial Galerna.
- La Cueva, A. (2008, 27 de mayo) Falta ciencia en primaria. Opinión. "Últimas Noticias". p. 58.
- Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la Historia. Consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (5), 9-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200502.pdf>.
- Ministerio de Educación (1972). Resolución n. 4.116 del Ministerio de Fomento (Se congelan los precios de los textos escolares), (septiembre 15). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 29.907, septiembre, 15 de 1972.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006). Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. Liceos Bolivarianos. Currículo y orientaciones metodológicas. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b). Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo. Caracas.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011) Colección Bicentenario. Un logro en materia de educación liberadora. Disponible em: <http://es.scribd.com/doc/98665328/Coleccion-Bicentenario>.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). Colección Bicentenario. Un logro en materia de educación liberadora. Disponible em: <http://es.scribd.com/doc/98665328/Colección-Bicentenario>.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). Currículo Nacional Bolivariano. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Orientaciones para el proceso de transformación curricular en Educación Media General*. Caracas. Disponible em: me.gob.ve/images/PDF/Orientaciones-Media-General.pdf.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Resolución 091 a través de la cual se autoriza la suscripción de Contrato de “Alianza Estratégica” para la prestación del “Servicio de Impresión, Reproducción y Ensamblaje de los Textos Escolares que conforman la Colección Bicentenario correspondiente al año Escolar 2014-2015”. Gaceta Oficial N. 40.437 del 19-06-2014. Caracas: Imprenta Nacional.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2008, 24 de enero) El nuevo diseño curricular bolivariano es un arma de lucha para los educadores. 24-01-08 <http://www.me.gov.ve/>, consulta el 27-01-08.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Ortega y Gasset, J. (2010). El Hombre y la Gente. Madrid: Alianza editorial.
- Ossenbach S. G. y Rodríguez, J. M. S. (2005). Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en



América Latina. Editorial UNED.

- Pagés, J. (2003) Ciudadanía y enseñanza de la Historia. Revista de la APEHUN. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (Argentina) (1), pp. 11-42.
- Pérez Moya, F.; Rodríguez González, B. y Sánchez, C. (2016). Las bibliotecas cubanas en el pensamiento y el accionar del Comandante Fidel Castro Ruz. Gaceta Médica Espirituana, 18(3), 78-86. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212016000300011&lng=es&tlng=pt.
- Pino Iturrieta, E. (2007). Nada sino un hombre. Los orígenes del personalismo en Venezuela. Caracas: Editorial Alfa.
- Portelli, H. (1998). Gramsci y el bloque histórico. Siglo XXI.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora. Mérida, España: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Puhle, H. (1991). Política de desarrollo y nacionalismo en América Latina. En: Reikenberg, M., Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y *conciencia histórica*. Buenos Aires: Alianza.
- Quintero, I. (2014). Enseñar Historia: 7 anotaciones sobre la “Colección Bicentenario”. Prodavinci. Disponível em: <http://prodavinci.com/2014/05/27/actualidad/ensenar-historia-7-anotaciones-sobre-la-coleccion-bicentenario-por-ines-quintero/>. [consulta el 19 de agosto de 2014].
- Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: Carencias, tensiones y conflictos. *Caravelle*, 104. Disponível em: <http://journals.openedition.org/caravelle/1576>; DOI: 10.4000/caravelle.1576.
- Ramírez, T (2004). El texto escolar en el ojo del huracán. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

- Ramírez, T. (2007). Del control estatal al libre mercado. Políticas públicas y textos escolares en Venezuela (1958-2005). Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central. Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, T. (2001). El género en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Ensayo y Error*, 22 (21), pp. 23-45.
- Ramírez, T. (2012). ¿Todo vale? El texto escolar como arma política en tiempos de revolución bolivariana. Caracas: Ediciones de la Memoria Educativa Venezolana.
- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales 6º Grado. *Investigación y Postgrado*, 27 (1), pp. 30-49.
- Ramírez, T. (2012). *El texto escolar en Venezuela. Políticas públicas y representaciones sociales*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Ramírez, T. (2015). Cuando la Historia se narra interesadamente. En Aguirre, M; Ramírez, T.; Carvajal, L. y Ugalde, L. Política e ideología en los libros de texto de la Colección Bicentenario. Caracas, Universidad Católica "Andrés Bello" - CERPE.
- República Bolivariana de Venezuela. Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial N. 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009. Disponible en: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>.
- República de Venezuela. (1966). Decreto N. 567 (Distribución gratuita de libros de texto). (1966, junio 17), Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 28.066, junio 1966.
- República de Venezuela. (1974). Decreto N. 169 (Se dispone la concepción ministerial sobre los recursos para el aprendizaje).

- (junio 11, 1974), Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 30.421, junio 11, 1974.
- Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación* (296), pp. 245-259.
- Salcedo, A.; Ramírez, T. y Uzcátegui Pacheco, R. A. (2018). Los libros de texto de matemáticas como objeto de investigación. El caso de la colección Bicentenario. *Plumilla Educativa*, 21(1), 81–97. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.2979.2018>.
- Uzcátegui Pacheco, R. A. (2015). El tema de la Historia en los libros de texto de Educación Primaria en Venezuela. *Revista Kaleidoscopio*, (12), pp. 44-58 <http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k24/k24.html>.
- Uzcátegui Pacheco, R. A. (2022). La idea de “América” en la narrativa sobre Independencia Nacional. Análisis de textos escolares en Venezuela y Chile. *Cuadernos de Historia*. Universidad de Chile.
- Uzcátegui Pacheco, R. A. y Castro, L. (2021). Narrativa visual sobre “América” en las unidades temáticas sobre Independencia Nacional en textos escolares de Educación Media venezolanos y chilenos. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*.
- Villalón Gálvez, G. (2020). Educación histórica y formación ciudadana como problema y desafío de la educación para el futuro. *Sophia Austral*. (26), pp. 5-11.
- Villalón Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS*, (8), pp. 89-105.

Desafios do ensino de História. O caso dos livros didáticos do Equador



JUDITH PINOS MONTENEGRO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DEL ECUADOR-SEDE AMBATO

Introdução

Este capítulo foca na análise do livro didático para o ensino da História do Equador no 5º ano do ensino fundamental, cuja população compreende estudantes de, aproximadamente, 10 e 11 anos de idade. Sua natureza é de uma pesquisa qualitativa, que usa como técnica a análise de conteúdo. Concentra-se em quatro unidades hermenêuticas: a primeira, estratégias de verbalização; a segunda, estratégias de relacionamento; a terceira, estratégias de metacognição, e a quarta, estratégias de construção discursiva. Os resultados mostram que o livro didático apresenta maior quantidade de atividades de nível cognitivo baixo; as outras, de nível maior, têm presença secundária. Quanto à construção discursiva, evidencia-se a apresentação do “branco-espanhol” como culto e poderoso, e o indígena, como “derrotado”. A figura do dirigente indígena (cacique) é apontada como um aliado do espanhol e um canalizador da invasão colonial.



Este trabalho é parte de uma reflexão acadêmica sobre a produção de livros didáticos para o ensino de História. Seu objetivo geral é analisar como se organiza a estrutura didática e que mecanismos discursivos se empregam para ensinar a história nacional a estudantes de 10 e 11 anos de idade. Esta pesquisa questiona a estrutura didática para o ensino da História e a abordagem discursiva sobre a diversidade étnica.

Desde 2008, o Equador assinala, no art. 57, numeral 21 de sua Constituição, que a educação deve garantir “que a dignidade e diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações se reflitam na educação pública”. A partir de 2011, rege-se uma nova lei de educação, a Lei Orgânica de Educação Intercultural (LOEI), de acordo com a qual (art. 6, literais l e t) o Estado se obriga a

1. Incluir, nos currículos de estudo, de maneira progressiva, o ensino de, pelo menos, um idioma ancestral; o estudo sistemático das realidades e das histórias nacionais não oficiais, bem como dos saberes locais;
2. Garantir um currículo educativo, materiais e textos educativos, livres de expressões, conteúdos e imagens sexistas e discriminatórias;

Após a nova lei, houve uma reforma curricular e, com ela, foram criados livros didáticos de uso obrigatório em todo o sistema educativo público. O sistema educacional é organizado em um contínuo sequencial que configura a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. No que diz respeito ao ensino fundamental, esse é descrito como

o segundo nível de ensino, desde o primeiro até o décimo ano. Neste nível, os estudantes adquirem um conjunto de capacidades e responsabilidades a partir de três valores fundamentais que fazem parte do perfil do bacharel equatoriano: a justiça, a inovação e a solidariedade (Mineduc, 2022).

O ensino da história nacional começa no 5º ano do ensino fundamental e é iniciado com a descrição das primeiras popula-



ções do que é hoje o Equador. A produção de livros escolares é produto de um processo público cuja supervisão de qualidade é confiada às universidades (ver Quadro 1). No caso que analisamos, uma universidade informou que a qualidade do livro de Ayala Mora (2018) era aceitável.

Enquanto no Equador a produção de livros didáticos tem uma história recente, há países com os quais podemos aprender, como é o caso do Brasil — conforme documenta Cavalcanti (2022) — onde foi instituída uma política de Estado para garantir respeito, pluralidade e qualidade. Mas, como afirma Groppo (2019), é necessário vigiar e avaliar os produtos que se apresentam como “memórias oficiais” de um país.

Os livros de História têm um papel importante, pois podem significar um repositório da memória social de fatos que são significativos para um grupo humano. No ambiente escolar, os livros para estudantes são mecanismos microcurriculares que compilam conteúdos e atividades; neste sentido, carregam estruturas didáticas e afirmações político-históricas, além de transmitirem valores sociais.

Cavalcanti (2021) assinala que um cenário ideal é a existência de “uma interpretação flexível do currículo”. No entanto, no caso equatoriano, as reformas estabelecidas desde 2011 impõem ao corpo docente a execução de um currículo homogêneo, obrigatório e controlado, em que o livro didático se converte em um instrumento para garantir o cumprimento dessa imposição. Daí a importância de se analisar o livro.

A História é para a sociedade o que a memória é para a nossa vida. A memória é uma função essencial do cérebro, que retém e codifica uma série de dados. Se um dia qualquer, em um lugar qualquer, você ou eu perdêssemos a memória, estaríamos diminuídos na capacidade de atuar com o entorno e de compreender nosso lugar; “a memória é crítica tanto para a sobrevivência como



para a criação de uma identidade pessoal” (Gruart i Massó, 2009, p. 452).

Independentemente das condições inatas a uma pessoa, as sociedades humanas criam instituições para garantir a aprendizagem de seus membros. Cada aprendiz tem desafios simples e complexos, que lhe permitirão incorporar e/ou compreender novos comportamentos. Assim, a percepção e a associação geram aprendizagens simples, enquanto a aprendizagem relacional gera aprendizagens complexas.

Ensinar História tem suas complexidades, e formar novas gerações apresenta sérios desafios. Os avanços científico-culturais se resumem em acordos mundiais de compromisso com a dignidade humana. Assim, o respeito pelos direitos humanos; a condenação da violência contra as mulheres;¹ o reconhecimento da diversidade cultural, e o combate ao racismo² são aspectos que rodeiam o novo cenário pedagógico a que os países devem responder e que os livros didáticos devem considerar.

Os livros didáticos “são elementos curriculares-chave para concretizar qualquer reforma educativa. São uma literatura organizada em conformidade com os conteúdos oficiais, formam um programa educativo e visam a objetivos formativos” (Pinos Montenegro, 2017, p. 197). Assim, um primeiro desafio para o ensino de História é analisar a composição temática do currículo dessa disciplina e as atividades de aprendizagem. Como explicou Bourdieu (1989), um livro escolar escolhe conteúdos, omite outros e organiza o discurso com que cada docente executa os processos de ensino-aprendizagem.

-
- 1 Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Aprovada e aberta para assinatura, ratificação e adesão pela Resolução nº 34/180 da Assembleia Geral de 18 de dezembro de 1979.
 - 2 Direitos culturais. Declaração de Friburgo, adotada em Friburgo em 7 de maio de 2007.

Os livros didáticos são portadores de ideologias; analisá-las é um dever das Ciências Sociais, especialmente para denunciar a presença de ideias sexistas e racistas ou continuidades coloniais que constroem narrativas androcentristas e eurocêntricas. A este propósito, Peace (1989) indica que as crônicas espanholas construíram um discurso que mostrava as populações indígenas como “inimigo ou vencido”, e “andinos traiçoeiros” (p. 173). Ou seja, a versão espanhola de Piedra Cieza de León usou a narrativa para consolidar a ideia de que os povos andinos se encontravam em uma situação de fragmentação, como resposta a um regime tirano e ilegítimo. Ademais, o discurso os apresenta como “traiçoeiros” enquanto forja os espanhóis como possuidores de grandes atributos, cultos e aventureiros. Portanto, uma tarefa da pesquisa é analisar a construção discursiva sobre o indígena e o espanhol no conteúdo do livro didático.

Quanto ao currículo e ao conteúdo para o ensino de História, alguns autores, como Bruno Groppo (2019), assinalam a necessidade de a academia discutir sobre as “políticas de memória”, ou seja, as decisões que cada um dos espaços de poder toma sobre a narrativa histórica. Essa discussão é emergente em um momento em que as poucas pesquisas evidenciam que os livros didáticos são um instrumento valioso que entrega a versão da memória social às novas gerações. Para discutir os temas do registro histórico, primeiramente é necessário um debate sobre as identidades nacionais e a participação ampla de diversos atores. A produção de um texto com um só olhar é perigosa, porque pode tornar-se a porta-voz de “uma só memória”. Daí que um livro para o ensino de História nacional requer a participação de várias perspectivas e autorias que garantam a pluralidade da memória e a democratização da narrativa histórica.

Nos anos 2016 e 2017, refletiu-se sobre alguns aspectos que deveriam ser superados no ensino da história nacional, que in-



cluíam a invisibilização das mulheres, os aspectos que mostravam valorização diferencial dos gêneros e a ausência de grupos étnicos na narrativa (Pinos Montenegro, 2016; 2017). As sugestões dadas concentraram-se em que o livro didático deve incluir a presença das mulheres nas narrações históricas, evitando adjetivos que contribuam para um olhar que desvalorize os grupos humanos. Há alguns anos, Brito Roman e Gámez Ceruelo (2019) analisaram a representação do afro na narração histórica equatoriana; sua principal conclusão é que os livros mantêm mecanismos de “estereotipação e invisibilização” dos grupos étnicos.

Hoje, o Equador conta com uma versão atualizada do livro para ensino da história equatoriana no ensino fundamental; para estudantes do 5º ano (idades entre 10 e 11 anos), traz conteúdo das épocas anteriores à invasão espanhola e termina com a independência; esse é o livro que, aqui, será analisado a partir de uma perspectiva epistemológica do Sul e de corte decolonial. Como afirma o Dr. Boaventura de Sousa Santos:

Entendo por epistemologia do Sul a reivindicação de novos processos de produção e de valorização de conhecimentos válidos, científicos e não científicos, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento, a partir das práticas das classes e grupos sociais que sofreram de maneira sistemática as injustas desigualdades e as discriminações causadas pelo capitalismo e pelo colonialismo. (De Sousa Santos, 2010, pág. 43).

Assim, é grande o desafio de analisar produtos como os livros didáticos da história nacional, sobretudo quando existe o pormenor do selo de um Estado que os define como obrigatórios; isso porque, nas ciências, ainda existe um grande apego por olhares, formas e passos gerados pelas academias ocidentais. No entanto, este trabalho se dá em um contexto mais favorável; depois de mais de meio milênio, há acordos internacionais que restringem quem faz ciência a respeitar a diversidade cultural, identificar os direitos

específicos dos povos e atuar com uma ética científica (Unesco; Conselho Internacional para a Ciência, 1999; Unesco, 2001; Declaração de Freiburg; Lei Orgânica de Cultura; Código Orgânico da Economia Popular e Conhecimento Científico: Lei Orgânica de Educação Superior).

Para analisar os planos didáticos das atividades de aprendizagem, várias pesquisas sugerem considerar o funcionamento das ferramentas cognitivas, particularmente a memória (Rosenzweig e Bennett, 1996). A apresentação de conteúdos novos pode ser feita por meio de narrações, descrições de acontecimentos ocorridos, numerações ou similares, enquanto outro mecanismo é dado a partir da associação de múltiplos aspectos. O ideal é empregar ambos no ensino de um tema novo.

Embora seja possível aprender História a qualquer idade, os primeiros anos escolares acabam sendo centrais para a construção identitária da memória. Entre os 10 e os 11 anos de idade, as pessoas têm características de aprendizagem que devem ser consideradas na produção de atividades de livro escolar. Assim, Piaget e outros (1977) afirmava que uma criança entre 7 e 11 anos de idade é capaz de resolver problemas concretos; suas habilidades de conservação estão prontas, o que lhe permite classificar e compreender conjuntos e realizar operações abstratas de reversibilidade. Esses elementos teóricos são úteis para quem elabora atividades de ensino que correspondam às características de aprendizagem.

Para elaborar uma atividade de aprendizagem, é útil a taxonomia de objetivos de Bloom (1956), que os classifica em cinco níveis de complexidade. O nível mais elevado é o quinto, a avaliação; no quarto, tem-se a síntese; no terceiro, está a análise; no segundo, a aplicação, e, no primeiro (o mais baixo nível), está o conhecimento ou a informação.

Ao referido, é preciso acrescentar que, entre 10 e 11 anos de idade, três ações educativas podem consolidar aprendizagens:



1. Denney (1975) mostra que estratégias didáticas, como a verbalização, melhoram o desempenho de aprendizagem.
2. Os estudos de Duell (1986) e os trabalhos de Güner e Erbay (2021) assinalam que dos 9 anos de idade em diante há uma consciência metacognitiva, ou seja, meninas e meninos são conscientes do que aprendem, do que se lembram e do que se esquecem.
3. O modelo de Case (1987) para atividades instrucionais explica que, entre 10 e 11 anos de idade, é possível processar a informação por meio de comparações entre duas dimensões, enquanto os níveis de abstração mais profunda começarão no final dos 11 anos.

No Equador, o ensino de História nacional começa no 5º ano do ensino fundamental, sendo destinado a estudantes com, aproximadamente, 10 e 11 anos de idade. No Quadro 1, detalham-se as características do livro didático para o ensino de História, cuja distribuição curricular responde ao mandato da LOEI, formulada em 2011.

Quadro 1. Características do documento analisado

Características	Livro
Título	Estudos Sociais. 5º Ano. Livro do aluno
Páginas dedicadas ao ensino da história nacional	Da página 12 à página 78
Unidades temáticas	Unidade 1. Época aborígene
	Unidade 2. Época colonial A
	Unidade 3. Época colonial B
	Unidade 4. A independência
Autoria	Autor: Enrique Ayala Mora Colaboradora pedagógica: Mónica Gavela Lasso

<p>Certificação de qualidade</p>	<p>Este livro didático foi avaliado pela Universidade Indo-américa e obteve a certificação curricular mediante acordo ministerial n° SFE-2016-00050-A, emitido pelo Mineduc do Equador em 9 de junho de 2016</p>
<p>Versão que se analisa</p>	<p>Quinta impressão</p>
<p>Ano</p>	<p>2018</p>
<p>Disponível em</p>	<p>https://www.librosmineduc.com/egb5-estudios-sociales/</p>
<p>Imagem da capa</p>	
<p>Referências bibliográficas</p>	<p>Estão no final do livro, contudo, não aparecem no corpo do texto e não se pode verificar como foram usadas na composição da narrativa do livro (p. 143-144)</p>

Mineduc: Ministério da Educação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conteúdo do livro de Ayala Mora, E. (2018). Estudios Sociales 5º ano. Livro do estudante. Quito: Imprenta Mariscal.

Quanto ao nível microcurricular, o livro é organizado em quatro unidades temáticas, cujos detalhes são mostrados no Quadro 2.

Quadro 2. Organização microcurricular

Unidades e temas	Página	Número de páginas por unidade
Unidade 1. Época aborígene		
Primeiros habitantes	12	12
Sociedades agrícolas aborígenes	15	
Os senhorios étnicos	18	
A civilização incaica no atual Equador	21	
Crise do império Inca	24	
Unidade 2. Época colonial A		
Conquista do atual Equador	32	
O conflito social da conquista	35	
Colonização inicial	38	15
O regime colonial	41	
A sociedade colonial em Quito	44	
O que significa ser colônia	47	
Unidade 3. Época colonial B		
A crise do século XVIII	50	
Grandes transformações da colônia tardia	53	
Cultura colonial	55	12
A arte	58	
O trabalho e o patrimônio nacional	61	
Fim da Época Colonial	62	
Unidade 4. A independência		
Movimentos autonomistas	66	
A Independência do atual Equador	69	
Final do processo independentista	71	11
O Equador na Colômbia	73	
A integração de nossos países e o ideal de Bolívar	77	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do conteúdo do livro de Ayala Mora, E. (2018). Estudos Sociais 5º ano. Livro do estudante. Quito: Imprenta Mariscal.

Na página 5 do atual livro didático para o ensino da história nacional, explica-se a organização e a estrutura sob o título *Conoce tu libro* (Figura 1).

Figura 1. Estrutura do livro didático



Fonte: Ayala Mora, E. (2018, pp. 5-6).

Como se vê na Figura 1, os elementos 1, 2 e 3 são os aspectos que estruturam o processo didático. O ponto 1 é o objetivo, e o 2, o conhecimento prévio que se espera de uma pessoa de 10 anos de idade que cursa o 5º ano do ensino fundamental no Equador. Seguindo o que propõe Cohen (2016), conhecimentos preexistentes são

as ferramentas que a criança tem à disposição ao estabelecer relações de significado em sua interação com a informação escolar para poder reconstruí-la conceitualmente. São quadros assimilatórios as hipóteses ou teorias que a criança vai elaborando ao integrar a informação (p. 31).

Assim, se a linguagem está próxima de sua realidade cultural e o texto é compreendido, estas perguntas permitem organizar sistematicamente as ideias e predispõem à aprendizagem.

Na sequência do ponto 2, está o que chamam “desequilíbrio cognitivo”, que, no olhar de Piaget e de outros (1977), é produzido quando um conhecimento entra em sua esfera e é comparado com o conhecimento prévio. Ou seja, esperar-se-ia uma espécie de contraste entre as perguntas que são elaboradas na seção “conhecimento prévio” e as respostas que irão surgir no processo de aprendizagem, que também se apresentam em forma de pergunta.

Em seguida, o conteúdo é apresentado e, no final de cada tópico, há uma seção de atividades de encerramento. Ao final de cada unidade, há uma seção específica de avaliação. Um exemplo é mostrado na Figura 2.

Figura 2. Exemplo da seção de avaliação da unidade 2.

Evaluación de Época Colonial A

Criterio de evaluación: Examina los cambios y lecciones que se dieron en la conquista y colonización de América (el origen de mestizos, afroecuatorianos, la dominación cultural, las sublevaciones indígenas y mestizas, su aporte al arte como expresión del dominio cultural), destacando la lucha de los indígenas por la identidad.

● **Elige**

Escoge las acciones tomadas por los españoles en el proceso de conquista:

1. Captura de los líderes americanos.
2. Respeto a las culturas conquistadas.
3. Alianzas con pueblos sometidos por los incas.
4. Acuerdos entre las dos partes.
5. Entrega de regalos novedosos.
6. Pedida de rescate en oro y plata.

a) 1, 2, 3, 4
b) 1, 3, 5, 6
c) 2, 4, 5, 6
d) 2, 3, 4, 5

Fonte: Ayala Mora, E. (2018, p. 48).

Dessa maneira, confirmam-se as aprendizagens e se cria uma sequência entre o processo inicial e o verificador de aquisição de aprendizagem.

Metodologia

Em função da natureza do objeto da investigação, assume-se uma abordagem qualitativa (Hernández Sampieri et al., 2010). É escolhida a técnica específica de análise de conteúdo, que abrange cinco fases, conforme seguem.

Fase 1: a abordagem do problema é expressa em uma pergunta central e em outras duas perguntas. A questão central é: como se ensina história nacional do Equador no 5º ano do ensino fundamental? As outras duas questões são: como se configuram as atividades didáticas? e como se mostra a relação social “espanhóis-brancos” e indígenas no contexto de ocupação territorial na época colonial?

Fase 2: o objeto de análise selecionado é o livro didático de uso obrigatório pelo sistema público. O documento é de uso aberto e os dados podem ser verificados.

Fase 3: as unidades de análise e observação são construídas, considerando o exposto por Gruart i Massó (2009), que afirma que “as habilidades de aprendizagem e memória melhoram após treinar e/ou usufruir ambientes enriquecidos” (p. 466). São definidas quatro categorias de análise: três categorias didáticas — com estratégias de verbalização, de metacognição e de relacionamento em duas dimensões — e uma categoria de construção discursiva. Cada categoria (unidade de análise) é expressa em indicadores de observação (Quadro 3).



Quadro 3. Unidade de análise e indicador

Unidade de análise	Indicador de observação
Estratégias de verbalização	Presença de debates, intercâmbio de opiniões e exposições coletivas
Sobre as estratégias de metacognição	Observam-se 4 níveis de atividade metacognitivas Nível compreensão (Entendeste o material?) Nível processo (Compreendeste o que e por quê?) Nível clareza (Ficou claro o porquê? Por que essa é a resposta?) Nível relacionado ao processo (Que atividade te ajudou a compreender?)
Estratégias de relacionamento	Atividades que convidam cada estudante a comparar duas variáveis
Construção discursiva	Como se narra a relação social entre “espanhóis-brancos” e grupos indígenas, no contexto de ocupação espanhola

Fonte: Adaptado de Trillo Alonso (1989); Gruart i Massó, 2009.

Fase 4: os dados são analisados por meio de quatro categorias e com o suporte do *software* Atlas ti, que, como assinala Lilia Chernobilsky em Vasilachis De Gialdino (2006), são ferramentas úteis para compilação, sistematização e processamento de grandes bases de dados qualitativas. O *software* Atlas ti permite compilar a evidência do documento analisado, que se expressará em esquemas que permitem vincular textos (ver Figuras 3 e 4). Cada um dos elementos que compõem as figuras são uma “evidência textual” que provém do livro analisado.

Fase 5: o relatório de resultados é construído em duas seções; a primeira aborda a organização didática do manual escolar, a segunda, o discurso sobre os espanhóis e os grupos indígenas (Quadro 4).

Quadro 4. Organização de registro dos resultados

Unidade de análise	Indicador de observação	Registro dos resultados
Estratégias de verbalização	Presença de debates, intercâmbio de opiniões e exposições coletivas	Figura 3. Verbalizações
Sobre as estratégias de metacognição	Observam-se 4 níveis de atividades meta-cognitivas Nível compreensão (Entendeste o material?) Nível processo (Compreendeste o que? e o porquê?) Nível clareza (Ficou claro por quê? Por que é essa a resposta?) Nível relacionado ao processo (Que atividade te ajudou a compreender?)	Ausente
Estratégias de relacionamento	Atividades que convidam cada estudante a comparar duas variáveis	Apresenta-se em duas ocasiões (páginas 40 e 53)
Construção discursiva	Como se narra a relação social “espanhóis-brancos” e grupos indígenas no contexto de ocupação espanhola	Figura 4

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados se organizam em mapas de relações que recuperam frases de cada seção do livro analisado e as associam com um critério.

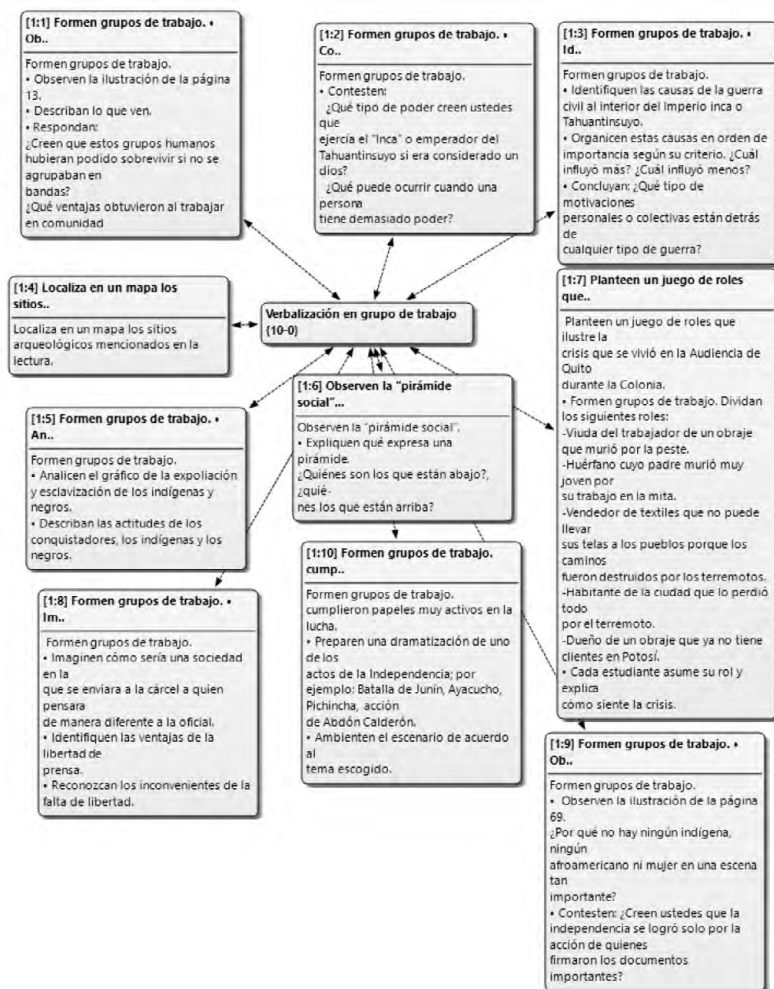
Resultados

Resultados a respeito da organização didática

Quanto às estratégias de verbalização, alcançar êxito na aprendizagem é algo mediado pelo aglomerado cultural que envolve os atores do cenário ensino-aprendizagem. Na visão de Landin e Herbert (1998), as verbalizações são estratégias úteis para organizar as ideias, focalizar a atenção e evocar informações-chave.

Neste espaço, consideramos as verbalizações como as atividades que explicam que o grupo estudantil deve-se dividir em equipes, compartilhar opiniões entre seus membros e debater ou realizar exposições.

Figura 3. Evidência de verbalização



Fonte: Sistematização com Atlas ti, do livro de Ayala Mora, E. (2018). Estudos Sociais. 5º ano. Livro do aluno. Quito: Imprenta Mariscal.

O livro didático tem quatro unidades, cada uma dividida em seis temas, ou seja, o livro tem 24 tópicos. As atividades de trabalho em grupo que impulsionam a verbalização aparecem em 10 ocasiões (das 24 possíveis). Para que uma aprendizagem se realize, sugere-se criar processos de atividade coerentes, de tal forma que formem um circuito coesivo de diferentes níveis de complexidade, como mostrou Bloom na sua taxonomia. Ao executar a análise ao livro didático para o ensino de História, descobriu-se que a maior parte das atividades se concentra no nível baixo de aquisição de conhecimentos, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5. Análise da composição verbal das atividades

Adquirir conhecimento (recordar e compreender)	Aprofundamento do conhecimento (aplicar e analisar)	Criação do conhecimento (avaliar e criar)
Observem		
Descrivam	Analisem	Imaginem
Respondam	Preparem	Expliquem
Respondam	Ambientem	Concluam
Descrivam	Organizem	
Observem	Apresentem	
Identifiquem	Dividam	
Reconheçam		
Observem		
Identifiquem		
Observem		
Respondam		

Fuente: Sistematização de verbos em atividades grupais do livro de Ayala Mora, E. (2018). Estudios Sociales 5° año. Libro do aluno. Quito: Imprenta Mariscal.

Outro aspecto que se analisou foi se o livro promove atividades que impliquem metacognição, ou seja, a consciência do aprendido e a possibilidade de aprendizagem autônoma com base no adquirido em um período de aula. De acordo com Trillo Alonso (1989), as atividades podem ser expressas em perguntas

diretas, como: o que você aprendeu? Como você melhoraria o material? No entanto, ao analisar as quatro unidades, não se notou a presença de processos metacognitivos que permitissem aos estudantes avaliar o conteúdo nem expor sua percepção sobre o material. A ausência de atividades metacognitivas poderia ser solucionada com uma versão do livro didático que incorporasse mecanismos de validação do material a nível de aprendizagem e de pertinência semântica.

Resultados a respeito dos conteúdos. A construção do outro

Para a análise, foi identificada a presença das categorias “espanhol-branco” e “indígenas”. Como Peace explicou, em teoria (1989), a narração histórica colonial mostra o indígena como possuidor de antivalores — como a traição (aliança com o inimigo) — e os grupos indígenas como organizações derrotadas. Esses aspectos fortalecem as ideias coloniais espanholas de que eram inevitáveis os processos de invasão e de saque. As narrativas eurocêntricas usam, intensivamente, termos como “conquista” e “colônia” para transmitir a ideia de que as ações espanholas tiveram apoio local. Quando o autor (1989) realiza a análise dos registros documentais dos cronistas espanhóis, identifica um sistema discursivo em que o invasor espanhol se mostra como um homem extraordinário e se associa a uma espécie de herói.

os heróis que conquistam devem ser fortes, dominadores, e isso se evidencia em uma decisão bélica, em consequência violenta; *el rancheo* (= roubo) posterior, e o uso dos vencidos como força de trabalho são consequências (Peace, 1989, p. 172).

Se essa foi a realidade dos cronistas espanhóis, hoje esperamos que os textos produzidos, nos nossos territórios, entreguem descrições mais integradoras da história. Por isso, é necessário que



os livros didáticos apontem as fontes históricas usadas para a sua construção narrativa.

A invasão, o genocídio e a colonização espanhola em território equatoriano foram possíveis, no século XV, porque o império espanhol em crise estava sedento por recursos. A chegada aos nossos territórios significou um massacre sem precedentes e a aniquilação das culturas. A subjugação foi possível porque aos invasores não lhes importou a condição humana das pessoas nativas; seu interesse estava centrado na extração de recursos e, para isso, empregaram todo seu arsenal ideológico, tecnológico e discursivo. O Quadro 6 identifica o discurso a respeito do triunfo espanhol.

Quadro 6. Aliança espanhóis-indígenas

Discurso	Página
A captura do Imperador e as alianças promovidas pelos espanhóis contra Atahualpa, juntamente com os indígenas descontentes, impediram uma defesa.	40
Muitos caciques se aliaram aos espanhóis e até lhes ofereceram suas filhas como esposas.	35
Participaram da conquista e repartiram o produto do saque. Alguns voltaram à Espanha, uns ricos e outros pobres. Muitos ficaram na América como colonos. Receberam terras e cargos. Vários se casaram com filhas de caciques com os quais asseguraram alianças.	36
A colonização espanhola da América não foi simples. Depois das violentas guerras de conquista, as sociedades aborígenes foram controladas com base em acordos com os chefes, que mantiveram o poder sobre as suas comunidades.	39
A princípio, os espanhóis precisaram dos caciques locais, que seguiram como autoridades de seus povos, mas sob mecanismos de controle dos indígenas estabelecidos pelos conquistadores.	40
Os caciques conservaram sua autoridade, mas foram usados para governar e cobrar tributos.	45

Fonte: Dados sistematizados do livro de Ayala Mora, E. (2018). Estudos Sociais 5º ano. Livro do aluno. Quito: Imprenta Mariscal.

Para produzir um livro de história nacional, é importante recuperar as versões de todos os povos que habitaram e habitam um território. Já que, como assinalam Joaquim Prats e Joan Santacana (2001), “Vivemos no seio de sociedades que utilizam a História para legitimar as ações políticas, culturais e sociais, e isso não constitui novidade” (p.14). Mas, enquanto recurso de aprendizagem, a História prepara as gerações para analisar, inferir e formular hipóteses sobre os temas que se incluem ou não, e o tipo de linguagem que se usa.

Conclusões

A nova versão do livro didático, de 2018, promoveu a inclusão e a visibilidade das mulheres. Na versão 2014 do mesmo autor, as páginas 68 e 69 apresentavam imagens de mulheres em trajes de banho ou como promotoras de venda de licor, aspectos que foram questionados à época (Pinos Montenegro, 2016, p. 9). Já o texto atual eliminou essas imagens, apesar de manter uma construção discursiva muito semelhante à dos cronistas espanhóis ao colocar os povos indígenas e seus caciques como cúmplices da invasão.

Quanto à estrutura didática, os resultados permitem compreender que as atividades privilegiadas se enquadram nos níveis cognitivos baixos. Nesse sentido, o livro analisado está em dívida com a didática. O ensino de História pode contribuir para a consolidação de habilidades cognitivas profundas; mas, requer um planejamento de atividades educativas que englobem processos integrais com diferentes níveis de profundidade.

Quanto à pluralidade de perspectivas, o livro de História não traz, nas unidades, a descrição de fontes bibliográficas que possam ser acessadas pelos grupos estudantis para contrastar e compreender de onde saíram tais versões históricas. As referências são colocadas em duas páginas (Ayala Mora, 2018, pp. 143-144), mas não são explicitamente mencionadas no corpo do livro.

O livro didático analisado fica em dívida em relação às fontes históricas das quais provém a sua narração; mostrar as fontes e rastreá-las é importante, sobretudo em sociedades como as nossas onde a colonização não terminou. É necessária uma investigação histórica que recupere a visão de como, mutuamente, os espanhóis e os grupos indígenas se perceberam.

Em uma época em que abundam a conectividade, os dados, as imagens e as bibliotecas digitais, incorporar as vozes dos diferentes povos parece ser possível; mas isso requer, como reivindica Groppo (2021), a vontade política.

Referências Bibliográficas

- Ayala, M. E. (2014). Estudios Sociales. De acuerdo con el nuevo currículo de la Educación General Básica. Quito: Editora Nacional.
- Ayala, M. E. (2018). Estudios Sociales 5º Grado. Texto del estudiante. Quito: Imprenta Mariscal.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Frost, E. J. y Krathwohl, D. R. (Taxonomy of educational objectives. Handbook 1. Cognitive domain.). 1956. New York: David Mckay.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura. México D.F: Editorial Grijalbo. S.A.
- Brito, R.; J. C. y Gámez, C. V. (2019). La problemática de la formación de la identidad nacional en la enseñanza de la Historia: El caso afroecuatoriano. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp. 123-136. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370111/261181>.
- Case, R. (1985). Intellectual Development: A Systematic Reinterpretation. New York: Academic Press.
- Cavalcanti, E. (2021). La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la forma-



- ción del profesorado. *Debates por la historia*, pp. 23-53. <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/805/996>.
- Cavalcanti, E. (2022). El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil: sobre historia, narrativa y enseñanza. *Revista Humanidades*, 12, <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/49299/49315>.
- Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En V. D. Gialdino, *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 239-275). Buenos Aires: Gedisa.
- Cieza, D. L. P. (2005 / 1985 / 1979 / 1553). Crónica del Perú. El señorío de los Incas. (L. Academia Nacional de la Historia, Ed.) Madrid/Perú: Ayacucho. Recuperado el 2019.
- Cohen, L. A. (2016). Los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de contenidos históricos en el contexto escolar. *Revista de Didácticas Específicas*. (15), pp. 28-50.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derechos y Sociedad.
- Denney, D. R. (1975). The effects of exemplary and cognitive models and self-rehearsal on children's interrogative strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, (19), 476-488. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(75\)90077-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(75)90077-6).
- Duel, O. (1986). Metacognitive skills. En G. D. Pbye, & T. Andre, *Cognitive classroom learning: understanding, thinking and problema solving* (pp. 98-108). New York: Academic Press.
- Groppo, B. (2019). Políticas de la memoria y políticas del olvido en Europa central y oriental después del fin de los sistemas políticos comunistas. *Trabajos y Comunicaciones*, 2da. Época (49), enero-junio. ISSN 2346-8971.

- Gruart, I. M. A. (2009). El cerebro como máquina de aprender, recordar y olvidar. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, pp. 451-469. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/293/294>.
- Güner, P. y Erbay, H. N. (2021). Metacognitive skills and problem-solving. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(3), pp. 715-734. <https://doi.org/10.46328/ijres.1594>.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Landin, D. y Herbert, E. P. (1998). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*. pp. 263-282. <https://doi.org/10.1080/10413209908404204>.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Ley 0 (Asamblea Nacional 30 de marzo de 2011). Disponible em: https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf.
- Ministerio de Educación. (05 de octubre de 2022). Ministerio de Educación. Disponible em: https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/.
- Naciones Unidas. (1981). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*.
- Peace, F. (1989). La conquista española y la percepción andina del otro. *Revista Histórica*, pp. 171-196. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/download/7712/7958>.
- Piaget, J.; Osterrieth, A.; Nuttin, J.; Bresson, F.; Marx, C. y Meyer, F. (1977). *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pinos, M. J. (2016). *Género y memoria traumática en los libros de texto para la enseñanza de Historia del Ecuador*. IV

- Jornadas CINIG de estudios de género. Universidad Nacional de La Plata, 1-22. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/78120>.
- Pinos, M. J. (2017). El género en los libros de texto de historia. El caso de Ecuador. *En Letra*, <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/en-letra/article/view/33941/0>.
- Pinos, M. J. (2017). El género en los libros de texto de historia: el caso de Ecuador. *En Letra*, pp. 199-213. https://www.researchgate.net/publication/342132004_EL_GENERO_EN_LOS_LIBROS_DE_TEXTO_DE_HISTORIA_EL_CASO_DE_ECUADOR/link/5f8f2524299bf1b53e378009/download>.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En C. y Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora. (pp. 13-34). Mérida: Editorial Javier Felipe S.L. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf.
- Rosenzweig, M. y Bennett, E. L. (1996). Psychobiology of plasticity: effects of training and experience on brain and behaviour. *Behaviour and Brain*, 57-65. DOI: 10.1016/0166-4328(95)00216-2.
- Trillo, A. F. (1989). Metacognición y enseñanza. *Enseñanza & Teaching*. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, pp. 105-118.
- UNESCO-ICSU. (1999). Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso (pág. 10). Budapest-Hungría: UNESCO. <https://www.madrimasd.org/cienciasociedad/documentos/doc/DeclaracionBudapest.pdf>.
- Vasilachis, D. G. I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa (pp. 239-275). Buenos Aires: Gedisa.

As políticas educativas e seu impacto no ensino de História na Venezuela



MIGDALIA LEZAMA

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO (VENEZUELA)

Introdução: a planificação educativa no alvorecer republicano, harmonizar vontades

O presente estudo é uma aproximação reflexiva sobre os momentos-chave do desenvolvimento das políticas públicas no setor educativo, que influenciaram a abordagem e o enfoque do ensino da História na Venezuela desde o seu início como república independente. Abordamos essa pequena síntese a título de antecedente histórico que nos permita valorizar e compreender o alcance das reformas educativas desenvolvidas pelo governo da autodenominada Revolução Bolivariana.

O âmbito escolar cumpre uma função socializadora que busca harmonizar vontades ao compartilhar um mundo de valores que vão tecendo um imaginário coletivo. Esse imaginário, nutrido de uma visão de passado, tenta criar laços identitários entre os membros do coletivo social. Nesse sentido, Carretero e González (2005) afirmam:



a história escolar é muito mais e, também, muito menos do que a história acadêmica. É muito mais porque inclui uma grande quantidade de valores e crenças que se unem em uma trama de relatos históricos cuja finalidade prioritária é a formação, nos alunos, de uma imagem positiva — triunfal, progressista, mesmo messiânica em alguns casos — da identidade da sua nação (p. 19).

A missão socializadora da escola tem como espaço privilegiado de ação os departamentos de História ao relacionar o relato histórico com princípios ideológicos para fortalecer o vínculo social, o espírito de coesão e, em alguns casos, o fervor patriótico. Prats e Santacana (2011) salientam o importante papel desempenhado pelos departamentos de História ao integrarem-se nos institutos de primeiras letras e escolas de ensino médio, por volta do século XIX, onde o objeto de estudo enfatizava o conhecimento da história pátria para o fortalecimento da consciência nacional que consolidasse os estados em gestação:

Na maioria dos casos, o ensino de História passou a ser uma forma de ideologização para transmitir ideias políticas e sentimentos patrióticos. A consolidação dos Estados liberais e o surgimento dos nacionalismos provocaram um interesse por parte dos governos em promover o conhecimento da história nacional como meio para consolidar ideologicamente a legitimidade do poder, bem como para cimentar e estimular o patriotismo dos cidadãos (Prats e Santacana, 2011, p. 24).

O caso venezuelano não foi exceção. O artigo de Rafael Fernández Heres (2011), dedicado ao estudo das políticas públicas sobre o ensino da História na Venezuela, de 1811 a 2010, é um esforço de síntese que identifica momentos-chave na organização do sistema educacional venezuelano e sua relação com a incorporação dos departamentos de História e Geografia nos planos de estudo. Desde o início da sua exposição, sobressai o papel atribuído ao ensino da História no início da vida republicana. Simón Bolívar, no projeto de Poder Moral apresentado ao Congresso de



Angostura de 1819, assinalava que “as crianças devem aprender a ler, escrever e contar corretamente, também os princípios de religião, e de geografia, assim como as ideias de amor à pátria” (art. 7).

Em 1826, o Congresso promulgou a Lei sobre Organização e Arranjo da Instrução Pública, assinalando um processo consecutivo em que a instrução elementar se dedicava a ensinar a ler, escrever e contar. Progressivamente, nas escolas de ensino médio, foi incluído o estudo da História e da Geografia. Separada a Venezuela da República da Colômbia, em 1830, somaram-se esforços para encaminhar o país para a recuperação econômica e a estabilidade institucional; a criação da Sociedade Econômica de Amigos do País responderá a esse objetivo. Em matéria educativa, em 1838, é criada a Direção Geral de Instrução Pública, que se manteve vigente até a criação do Ministério de Instrução Pública em 1881 (Fernández Heres, 1981).

O governo confiou a Agustín Codazzi uma demanda de envergadura ao atribuir-lhe a tarefa de criar uma obra que permitisse conhecer o plano geral da República, com sua divisão territorial e uma carta descritiva do aspecto físico do país, além de expor os acontecimentos mais notáveis da História da Venezuela.

Na magna tarefa, Agustín Codazzi integrou Rafael María Baralt e Ramón Díaz para que redigissem o resumo da História da Venezuela. O autor do percurso histórico foi Baralt, que reconheceu a ajuda de Ramón Díaz na revisão tipográfica da obra e na seleção de apêndices (Raynero, 2002). Dessa forma, Geografia e História iniciam geminadas ao método de divulgação que o governo assume como responsabilidade no processo educativo. De fato, uma disposição oficial da Direção de Instrução Pública, em fevereiro de 1842, indicava como obra de consulta nas escolas nacionais o Atlas de Geografia de Codazzi, o que influenciou a menor divulgação de obras anteriores, como a Geografia Geral



produzida por Feliciano Montenegro e Colón.¹

O Código de Instrução de 1843, que regulava o funcionamento dos colégios nacionais e tinha autoridade para outorgar o título de bacharel, estabeleceu como disciplinas do currículo a Geografia e Cronologia e a História Antiga e Moderna. Na opinião de Fernández Heres (2011), “Fica assim situado o ensino da história, no regime de estudos da Venezuela do século XIX, e o ensino destas matérias trabalhava-se de forma correlacionada como já o ensinavam Codazzi e Baralt” (p. 102). Essa decisão ratifica o Decreto de 30 de junho de 1858, que organizava o currículo do ensino médio incluindo as matérias de História e Geografia.

Quanto ao enfoque do ensino da História para o período de 1830 a 1869, Fernández Heres (2011) conclui:

Em síntese, durante este período (1830-1869), percebe-se um movimento favorável à divulgação de um heroico passado recente e isso contribui para que o ensino da geografia e da história da Venezuela vá adquirindo relevo e por razões de fundamental importância e utilidade pública, proveniente de diversas instâncias de governo, através de disposições do Poder Executivo e Leis do Congresso, e iniciativas da Direção Geral de Instrução Pública se lhe preste atenção (p. 103).

1 É importante notar, conforme Fernández Heres (2011) e Raynero Lucía (2002), que a primeira obra de História da Venezuela foi realizada por Feliciano Montenegro e Colombo. Intitulada *Apontamentos históricos* e publicada em 1836, continha a descrição geográfica da Venezuela e o processo histórico desde as viagens de Colombo até o ano de 1836, abordando com maior detalhe e extensão o processo emancipador. Esta obra contou com a ajuda financeira do governo de Páez para a sua impressão, mas considerava-se ainda como tarefa pendente a criação de uma obra que detalhasse informação essencial sobre o país, o que justifica a decisão — por meio do Decreto de 18 de abril de 1839 — de confiar a tarefa a Codazzi. Outro dado importante é que o colégio Independência, criado e dirigido por Montenegro e Colombo foi o primeiro que incorporou as disciplinas de Geografia e História em seu quadro educativo.

Modernidade e educação: a influência do positivismo

O Decreto de Instrução Pública de 27 de junho de 1870, promulgado durante o governo de Guzmán Blanco, estabelece a instrução primária universal, gratuita e obrigatória para ambos os sexos (art. 1º). A instrução efetivamente obrigatória era concebida como um mecanismo que permitia o conhecimento dos princípios gerais de moral, leitura e escrita da língua patriótica, aritmética prática, sistema métrico e compêndio da Constituição Federal (art. 2º). As outras áreas do saber correspondiam aos níveis superiores de ensino, considerados como instrução pública de caráter livre e voluntário (art. 3º). Dessa maneira, o ensino da História e da Geografia não entravam dentro das disciplinas consideradas básicas para a instrução elementar.

Fernández Heres (2011) adverte que, embora não se inclua no Decreto de Instrução Pública o ensino da História e da Geografia pátria, no ensino fundamental, as ações do governo demonstram o interesse de estimular a sua incorporação ao incluir estas disciplinas no currículo do colégio Guzmán Blanco, o qual deveria servir como referência a todas as escolas nacionais. Além disso, foram lançados concursos para a preparação de livros didáticos que seriam submetidos à aprovação do Executivo (p. 108). O estudo de Angelina Lemmo (1961), *A educação na Venezuela em 1870*, aponta para uma mudança na metodologia ao recomendar aos professores das escolas um “regime de leituras e conversas” (p. 38).

A materialização do Decreto de Instrução Pública implicava uma formação do pessoal docente que desse vida às escolas de ensino fundamental. Com esse propósito, foram criadas as três primeiras escolas normais: duas localizadas em Caracas e uma em Valencia. Em 1881, foi organizado o currículo que incluiu princípios de “pedagogia, aulas de leitura e escrita do castelhano, a ur-



banidade, princípios da Constituição Nacional, Aritmética Prática, Geografia da Venezuela, elementos da Geografia Universal e da Gramática Castelhana em toda sua extensão” (Bigott, 2011, p. 119).

No mesmo ano, foi promulgado um decreto que dividia os colégios nacionais em federais ou de primeira categoria, e seccionais ou de segunda categoria. As escolas federais incluíam uma maior quantidade de matérias, como: Línguas Clássicas (latim e grego) e Línguas Modernas (francês, inglês e alemão), Pedagogia Primária, História Nacional e Universal, Ciências Filosóficas, Políticas e Médicas. Nas seccionais, eram lecionadas as matérias Idiomas Clássicos, Pedagogia e Ciências Filosóficas. Os graduados das escolas nacionais, tanto federais como seccionais, podiam se qualificar para o grau de professores do ensino fundamental.

O presidente Guzmán Blanco impulsionou a divulgação do positivismo como uma corrente ideológica que apoiava sua crença na necessidade de ordem para alcançar o progresso. Essa “ordem” deveria combater a ignorância sem pôr em risco a estabilidade social. Possivelmente, isso pode explicar a ênfase no ensino de habilidades instrumentais e a precaução de não perturbar a tradição religiosa fundada no ensinamento do catolicismo enquanto ideário moral; embora existisse a tolerância em relação a outros cultos.

Os positivistas Adolfo Ernst e Rafael Villavicencio desempenharam um papel muito importante na difusão do positivismo de seus departamentos na Universidade Central da Venezuela. Em 12 de setembro de 1874, reorganizaram-se as cinco faculdades da Universidade Central da Venezuela em Ciências Filosóficas, Ciências Exatas, Ciências Políticas, Ciências Médicas e Ciências Eclesiásticas. Para obter o título de licenciado e de doutor, era necessário ser aprovado no curso de História Universal que, inicialmente, foi desenvolvido por Rafael Villavicencio em 1866 (Aris, 2019).

A ideia do progresso impulsionada pelo positivismo estimulou, com o aval do governo guzmancista, a reativação da vida in-



telectual, favorecendo a publicação de importantes coleções documentais, das quais se destaca a obra *Documentos para a história da vida pública do Libertador de Colômbia, Peru e Bolívia*, produzida por José Félix Blanco e Ramón Azpúrua, e editada em 1878. A formação nesta corrente intelectual influenciou os historiadores que marcaram não só a interpretação da história da Venezuela, mas influenciaram o seu ensino em todos os subsistemas ao conceberem uma nova abordagem. Nela, a metodologia da interpretação histórica proporcionou maior valor ao apoio documental, à análise causal e, inclusive, aos fatores do contexto geográfico e socio-cultural. Nesse sentido, é inegável a influência de José Gil Fortoul e Laureano Vallenilla Lanz.

Essas mudanças de grande alcance fizeram-se sentir, principalmente, no mundo universitário. Não duvidamos da importância do Decreto de Instrução Pública ao reconhecer o dever do Estado de garantir uma instrução elementar para todos os seus cidadãos,² o que impulsionou a criação de escolas de primeiras letras, o aumento das matrículas e o desenvolvimento de normas para a formação de professores nas escolas de normalização. No entanto, o crescimento foi lento e as mudanças na metodologia de ensino da História demoraram muito a chegar. Sem livros didáticos de fácil alcance e sem docentes formados, em um mundo onde o projeto de nação ainda estava para ser construído, em um ambiente de precariedade econômica; os desafios para a modernidade liberal eram complexos. Inspirados de boas intenções e com admirável empenho, os mestres fundamentavam suas aulas no princípio da autoridade, na repetição que alimentava a memória e no relato épico como bússola da moral.

2 Antes do Decreto de Instrução de 1870, a criação de escolas elementares de anos iniciais era atribuição das municipalidades, cujo fundo era insuficiente para a tarefa. Nesse aspecto, o decreto constituía uma mudança significativa ao assumir o compromisso da educação fundamental desde a criação das escolas até à formação do pessoal para esse fim. O Estado assumia a partir da realidade legal um papel orientador.

No final do século XIX, o reconhecimento da importância dos estudos de História e Geografia da Venezuela no ensino fundamental foi consagrado como norma com o Decreto de 24 de janeiro de 1893, que reorganizou o currículo incorporando a Geografia da Venezuela e o Compêndio de História Pátria em todos os colégios de primeiras letras; essa medida se ratificou no Decreto de 22 de novembro de 1894. Da mesma forma, o Código de Instrução Pública de 1897 estabelece como disciplinas obrigatórias para o ensino médio os estudos de História Pátria e Universal (Fernández Heres, 2011). Agora, fora das disposições legais, perguntamos: como se concretizou tal empenho? Esse esforço requeria a formação de professores, a organização de programas, o desenho de critérios para a administração escolar, a dotação de livros didáticos e a lógica de existência de uma infraestrutura que permitisse a vida escolar. Sobre estes aspectos, avançou-se lentamente, com um erário sempre escasso em recursos e em um cenário fragmentado pelos levantamentos internos.

No caso dos livros didáticos, e com o desejo de generalizar o ensino da História nos níveis básicos, o governo de Guzmán Blanco abriu concurso para a criação de um livro de História que fosse de uso oficial. A iniciativa estatal não foi concretizada e o parecer dos avaliadores foi declará-lo vazio por carecer as obras de originalidade, sendo cópia total ou parcial do *Manual de História* de Felipe Tejera. O interessante deste episódio é que o *Manual de História da Venezuela* para o uso de escolas e colégios de Tejera, publicado em 1875 e utilizado por vários colégios com notável aceitação, foi censurado pelo Executivo Nacional que proibiu seu uso nas escolas do país. A causa reside nas críticas ao *Decreto de Guerra a Muerte* emitido por Bolívar em 1813. Em sua obra, expunha parágrafos que, na opinião do governo nacional, traíam a memória histórica. Vejamos alguns:



Bolívar vem diante da história com decretos no peito, com esse sangue nas mãos; quem ousaria chamá-lo de cruel e condená-lo? Coisa curiosa! Nenhum homem na revolução falou linguagem mais formidável; nenhum ditou medidas mais aterradoras, e, no entanto, todo coração que o julga se desarma ante a voluntária simpatia que inspira... Vede-o ali tão duro como o destino, ditar ao galope de seu cavalo, listas imensas de interdições. Eis aqui ordenando, no frenesi da raiva, a morte de 800 homens, inocentes a maior parte (Tejera, 1895, p. 98).

Os argumentos invocados pelo Executivo Nacional para censurar a obra nos permitem apreciar o que esperavam as autoridades do ensino da História nas escolas. A justificação do veto é uma descrição da missão de transmissão de um passado heroico e moralizante protagonizado por heróis sem mácula. Na Resolução do Ministério de Fomento, de 19 de janeiro de 1878, acorda-se a proibição da obra, expondo como razões:

uma obra que contém juízos errôneos e apreciações que falseiam a verdade e o alto conceito histórico de homens a quem o país venera com justiça, assim por seus grandes feitos, como pela heroica abnegação com que serviram à causa de nossa independência [...]. O Executivo Federal, que se crê no dever de conservar e transmitir, inalterados, à posteridade, as glórias da Pátria [...] não pode nem quer permitir que com a tolerância da presente Administração se tirem nossos louros, nem se propaguem tais ideias entre as crianças (Memória que o Ministro de Fomento apresenta ao Congresso dos Estados Unidos da Venezuela nas suas sessões de 1876, citada por Fernández Heres, 1981, p. 486).

O século termina honrando o passado, esperando a materialização das mudanças. Em 1887, existiam 1.949 escolas de ensino fundamental em todo o país, 1.313 professores e 97.468 alunos. No caso das escolas nacionais, funcionavam 21 escolas (6 federais e 13 seccionais) que atendiam a 1.869 alunos, e 9 escolas federais para meninas com 472 estudantes (Bigott, 2011). O abismo entre os números nos permite observar a existência de uma educação fundamental que avançou graças ao impulso do Decreto de Instrução de 1870; ainda



que tenha conseguido ampliar sua cobertura, não conseguiu incorporar seus beneficiários no prosseguimento do ensino médio.

As reformas educativas em tempos de gomecismo

Na crueza da República liberal autocrática, que recorreu ao temor e à propaganda como meios de sustento, instrumentaliza-se o relato histórico ao recorrer-se a:

utilização abusiva do culto a Bolívar como fonte de legitimação de regimes de força, que se aproveitaram de um mito socializado mediante a educação e a propaganda: o dos militares como autores da Independência e forjadores de liberdades (Carrera Damas, 2008, p. 231).

Foram realizadas reformas educativas que, embora não tenham superado a estrutura elitista da educação, foram avanços na paulatina organização do processo escolar. Nesse sentido, o Código de Instrução Pública, de 4 de julho de 1912, ordenou a criação de programas de estudos para os departamentos de ensino fundamental e médio, visando eliminar a discricionariedade reinante. Esta disposição apresenta a novidade de incluir a História e Geografia da Venezuela nos seis anos do fundamental, matérias que se ensinavam de forma conjunta e correlacionada. No ensino médio, foi incluída a História e Geografia da Venezuela para o primeiro ano, História Universal para o segundo e História da Espanha e América para o terceiro.

No processo de organização, também foram regulamentados os conteúdos a serem avaliados para obter os respectivos títulos. As leis de certificados e títulos oficiais, de 30 de junho de 1915, e a Lei de 25 de junho de 1924 nos permitem conhecer as disciplinas de História e Geografia a avaliar por nível: em instrução fundamental inicial (do 1º ao 4º ano) são avaliados Rudimentos de Geografia e História da Venezuela; para o fundamental anos fi-



nais, correspondem Geografia da Venezuela, História da Venezuela, Noções de Geografia e História Universais. No caso do ensino médio, seria requerida a aprovação de Geografia e História da Venezuela, Geografia e História da América e História e Geografia Universais (Fernández Heres, 2011).

Uma disposição, que causou polêmica e demonstrou o desejo do Executivo Nacional de exercer claro e indiscutível controle sobre a administração escolar, foi a decisão de proibir aos estrangeiros que dirigissem os departamentos de História e Geografia da Venezuela e América, por essas disciplinas estarem vinculadas aos princípios fundamentais da nação; disposição promulgada pela Lei Orgânica de Instrução Pública de 1924 e ratificada pela Lei Orgânica de Educação de 1940. Tal medida expressava o temor à influência que podiam exercer os docentes estrangeiros (em sua maioria, integrantes de congregações religiosas) na interpretação e avaliação do passado nacional; medo acentuado da resistência ao avanço do ensino secular como expressão do Estado não confessional.

Do aspecto legal, configuraram um sistema educativo moderno com o interesse de regulamentar o sistema escolar em todos os aspectos, incluindo a organização do currículo, a produção de livros didáticos segundo os programas oficiais, a modalidade “concêntrica” que buscava o desenvolvimento de temas, do mais simples ao mais complexo, de forma correlacionada e gradual, e com uma normativa para as avaliações e certificações. No entanto, as disposições legais não foram suficientes para garantir aumento na matrícula escolar, prosseguimento no sistema e qualidade nos processos. No estudo *Educação e Política na Venezuela Gomecista (1908-1935)*, Leonardo Carvajal conclui: “por falta de recursos escolares e pela incapacidade de formar e estimular adequadamente o pessoal docente, o processo educativo esteve viciado de atraso e empirismo” (Carvajal, 2011, p. 177).



No enfoque do ensino da História, nos ensinamentos fundamental e médio, predominou uma “versão oficial da história pátria” fundamentada no culto a Bolívar enquanto líder atemporal inspirador de fervoroso patriotismo. Os esforços para resgatar a presença da liderança civil, no processo histórico, foram ofuscados pelo predomínio militar imposto pela ordem da paz forçada.

As cerimônias públicas de comemoração das datas pátrias seguiram como fonte informal de transmissão de um imaginário coletivo sobre um passado heroico que reencarnava no líder supremo da política nacional. O oficial necessário agia como força unificadora legitimada por ser guardião, protetor e guia. Uma elite de intelectuais o acompanhou no caminho; em aparente silêncio e cumplicidade, foram gestando as forças que dinamizaram um país diferente. O tempo de mudanças, inaugurado em 1936, foi o fruto de um lento processo; nessas transformações, o estudo e o ensino de História terão novas nuances.

Do positivismo ao ideal democrático (1936-1999)

Ao finalizar a autocracia gomecista com a morte de seu protagonista, uma etapa de transformação nacional iniciava em um ambiente de tensão entre forças contraditórias. A Eleazar López Contreras e a seu seguidor no cargo, Isaías Medina Angarita, lhes tocou navegar nas águas turbulentas da transição a práticas de autêntica participação popular.

Um avanço fundamental no aspecto educativo foi a criação do Instituto Pedagógico Nacional, em 1936, que significa um marco na história da formação docente na Venezuela. Desde o seu início, foi considerado pilar na educação dos professores do ensino médio e do magistério. Erigiu-se como centro de investigação e divulgação dos avanços em matéria pedagógica, contribuindo



não só para a formação docente, mas também para a organização e criação de programas e livros especializados que incidiram no avanço das políticas educativas no país. É significativo o fato da existência da Licenciatura em Geografia e História desde seus inícios, impulsionando o ensino profissional na área.

A corrente positivista se manteve defendendo a ordem que tinha base no desenvolvimento das ciências e no progresso técnico. Contra esse domínio ideológico nas esferas do poder, as diversas correntes do socialismo marxista e do fascismo chegavam batendo às portas. O período interbélico não significou a paz almejada, mas um ilusório respiro. No contexto mundial, gestavam-se as interpretações do Estado e a legitimação do poder no âmbito da reafirmação de um extremo nacionalismo. Perante tensões internas e pressões externas, as forças democráticas do país — lideradas pela juventude universitária que era apoiada pelos setores médios e pelo mundo operário — lutavam por ampliar a participação política mediante a obtenção do voto universal, direto e secreto que abrisse os canais para o exercício da liderança transformadora.

Ao analisar as finalidades da educação expostas na Constituição de 1936 e seu chamado à edificação moral e cívica para o engrandecimento nacional, Carlos Calatrava (2016) afirma:

O “engrandecimento nacional” compreende-se como a necessidade de sustentar o processo educativo nos valores próprios da nacionalidade venezuelana, a consideração do idioma e história pátria como áreas de formação primordiais, bem como a recuperação dos heróis nacionais e sua gesta como modelo para a infância e a juventude (p. 33).

A ideia de recorrer à História como fonte de formação cívica e moral não era nova, ao contrário, constituiu com matizes uma constante no ensino de História na Venezuela. Em 1939, Arturo Uslar Pietri, na qualidade de Ministro da Educação, queixava-se da pouca atenção à história nacional que se ofuscava no tecido da



Geografia e História Universais. Reclamava um espaço curricular único, com suas horas específicas, que atendessem aos conhecimentos da disciplina. Essa posição nos permite compreender suas críticas à criação, em 1981, da área globalizadora de Pensamento, Ação Social e Identidade Nacional conhecida por sua sigla Pasin.

Uslar Pietri, em comunicação de 15 de setembro de 1939 ao Conselho de Instrução, sustentava:

É verdadeiramente lamentável que nossas leis só considerem a História Pátria mesclada a um copioso programa de Geografia e História Universais e em especial da Venezuela e América, sem lhe dar, por conseguinte, a importância e amplitude de uma disciplina autônoma (Uslar Pietri, citado por Fernández Heres, 2011, p. 125).

A Lei Orgânica de Educação de 1940 ampliou as horas dedicadas às matérias de História e Geografia dispondo que deviam ser matérias obrigatórias em todo o ensino fundamental. No ensino médio, no primeiro ciclo, eram lecionadas: Geografia e História Universais, Geografia e História da América e Geografia e História da Venezuela; no segundo ciclo, na seção de Filosofia e Letras, cursavam-se: História e Geografia da Venezuela e Geografia e História Universais. Em 1944, foram reorganizados os planos de estudo e programas para o ensino fundamental e médio (Ramírez, 2012).

Depois do golpe de Estado, que derrubou o presidente Medina Angarita com a revolução de 18 outubro de 1945, procurou-se acelerar a marcha do Estado a uma modernização democrática que empreendesse reformas em todos os âmbitos sociais. A Constituição de 1947 garantiu a participação popular ao consagrar o voto universal direto e secreto para ambos os sexos. Fruto do novo pacto social e do desejo de implantar a tese do Estado como ente que rege, administra e supervisiona o processo educativo, foi criada a Lei Orgânica de Educação de 1948³.

3 A assim chamada “Tese do Estado Docente”. Nota dos Revisores.

A tese do Estado Docente e o ideário do Humanismo Democrático reforçou a ligação entre o ensino de História e a formação cívica. Buscava-se uma História moralizante capaz de inspirar o esforço coletivo para a construção da democracia. Do Ministério da Educação, Luis Beltrán Prieto Figueroa impulsionou a Lei Orgânica de Educação de 1948; ele expunha a função moralizante do ensino:

desenvolver as virtualidades do homem, colocando-o em seu meio e tempo, ao serviço dos grandes ideais coletivos e concentrado em sua tarefa para incrementar e defender valores, que se fossem destruídos poriam em perigo sua própria segurança (Prieto Figueroa, 1959, p. 17).

As mudanças para o fortalecimento do Estado Docente tiveram que esperar. O sectarismo político não contribuiu para consolidar o caminho democrático e facilitou a instauração, durante 10 anos, de uma ditadura militar. O ministro da Educação, à época Augusto Mijares, promulgou uma nova Lei Orgânica em 1955 que revogou a anterior, mas que não introduzia mudanças relevantes. A política educativa distanciou-se da tese do Estado Docente e consagrou a liberdade de ensino. A estrutura escolar foi modificada ao ser dividida em um ciclo comum de três anos e em um segundo ciclo para a especialização em Ciências ou Humanidades. Um dado importante desse período foi a criação de universidades privadas que contribuíram para enriquecer o panorama do ensino superior.⁴

É notável que a Lei Orgânica de Educação, promulgada em 1955, tenha permanecido vigente até 1980, sobrevivendo às mudanças políticas e ao olhar cauteloso dos gestores do mundo educativo.

As forças democráticas não cessaram em sua luta e a ditadura desmoronou em 1958, reiniciando um caminho com novas apren-

4 A promulgação da Lei de Universidades, de 1953, permitiu a fundação de duas universidades privadas. A Universidade Católica Andrés Bello e a Universidade Santa María.

dizagens. Em meio ao contexto da guerra fria e frente aos desafios das aceleradas mudanças sociais, decorrentes da comercialização petroleira, era necessário um novo pacto social que conciliasse diversos atores estratégicos: a igreja, as forças armadas, o empresário, os sindicatos e os partidos políticos. Esse novo pacto foi expresso na Constituição de 1961, que atribuiu um papel primordial à educação “como formadora de cidadãos aptos para a vida e o exercício da democracia” (art. 80).

As primeiras décadas da democracia não foram uma paz idílica. Os governos de Rómulo Betancourt e de Raúl Leoni enfrentaram a oposição de alguns setores militares descontentes e as diversas manifestações da esquerda venezuelana. No entanto, o compromisso com a educação popular se materializou no aumento da matrícula escolar, como assinala Nacarid Rodríguez: entre 1958 e 1967, passa-se de 775.586 alunos do primário para 1.380.500 e no ensino médio, de 45.675 para 230.303 (Rodríguez, 2011).

Em relação aos fatores que incidiram no ensino de História, é importante destacar a criação da Escola de História da Universidade Central da Venezuela e da Universidade dos Andes (1958)⁵, fato que marcou uma alteração substancial na interpretação metodológica dos estudos históricos e na divulgação do acervo nacional.

O primeiro diretor da Escola de História da Universidade Central da Venezuela, José Manuel Siso Martínez, deu uma contribuição valiosa ao elaborar livros didáticos para os ensinos fundamental e médio, abordando tanto a História Universal como a História da Venezuela e da América. Seu dedicado trabalho contribuiu para preencher uma lacuna no ensino da História da Venezuela (Straka, 2013).

5 A Universidade dos Andes considera o dia 25 de junho de 1955 como a data de fundação da Escola de História, quando se fez o Decreto que criou a Escola de Humanidades composta pelas áreas de História e de Letras.

As mudanças na política de educação foram aprofundadas com a reforma de 1969, que reestruturou e atualizou os programas de ensino fundamental e médio, o que levou à criação de novos livros didáticos. Em 13 de agosto de 1969, foi promulgado o Decreto nº 120, reestruturando o ensino médio em dois ciclos: o Ciclo Básico Comum (3 anos) e o Ciclo Diversificado (2 anos) com as menções de Humanidades e Ciências; nessa reforma, foi incorporado o Ciclo Diversificado Técnico (Rodríguez, 2011).

De 1969 a 1996, o desenho programático foi regido pela concepção dos objetivos relativos a condutas observáveis e suscetíveis de medição, que indicavam a realização da aprendizagem. As atividades de aprendizagem e as estratégias de avaliação foram concebidas com base nos objetivos. A antiga carga horária, destinada a Geografia e História Universais, diminuiu, e a História da América foi desaparecendo dos programas de estudo. A História da Venezuela e a Geografia da Venezuela traçaram objetivos específicos e integraram a área de Ciências Sociais.

A década de 1970 foi marcada pela influência do behaviorismo nos procedimentos pedagógicos em busca de uma avaliação mais precisa e técnica do desempenho. Foram instituídos regimes especiais de avaliação para cada nível e promovida a criação de Gabinetes Regionais de Educação para coordenar as atividades de planejamento e supervisão. Em 1971 e 1973, foram promulgados decretos complementares que regulavam os conteúdos programáticos e o regime de avaliação das áreas do ensino médio, normal e técnico (Centro de Reflexão e Planificação da Educação – CERPE, 1981).

Em 1980, foi promulgada a Lei Orgânica da Educação (LOE), que apresentava um consenso sobre os progressos em matéria educativa alcançados até o momento, simultaneamente introduzindo uma mudança substancial ao aumentar a educação básica para nove anos. Isso implicou uma variação na estrutura curricular dos antigos níveis fundamental e médio (Sulbarán, 2011). O



processo de mudança sofreu contínuos reajustes. No caso do ensino da História e da Geografia, realizou-se um ensaio de globalização com a criação da área de Pasin, que incluía conhecimentos de História e Geografia da Venezuela, Formação Cidadã e Folclore. A intenção era vincular os saberes para fortalecer a “identidade nacional” e favorecer o sentido de pertença. Sua implementação gerou um intenso debate, que provocou a eliminação da iniciativa em 1985. Entre as possíveis razões do fracasso, destacamos a opinião de Maria do Pilar Quintero (2003):

Este projeto de ensino da micro-história regional contribui para a des-historização dos estudantes venezuelanos nesse período. Para esse projeto, não há livros didáticos, tampouco arquivos regionais organizados. Os estudantes neste período concluíram a primeira e segunda etapas da educação básica, quase sem nenhuma informação histórica, reproduzindo os estereótipos e estigmas que o docente aprendeu em sua educação primária (p. 8).

No decurso de 1980, foram elaborados os livros didáticos correspondentes à nova estrutura. Nos primeiros três anos de educação básica, o ensino da área de Ciências Sociais estava enquadrado no desenvolvimento de noções de tempo e espaço, no conhecimento de efemérides e nos aspectos básicos da Geografia da Venezuela. No 4º ano, os programas eram mais densos e abrangiam, nesta etapa, o processo de dominação espanhola ou período hispano; no 5º, o processo emancipador e o desenvolvimento das cronologias políticas do século XIX; no 6º, uma aproximação aos momentos-chave do século XX.

Na terceira etapa da educação básica, as matérias eram: História da Venezuela, Geografia Geral e Formação Familiar e Cidadã (7º ano); História da Venezuela e História Universal (8º ano); Cate-dra Bolivariana e Geografia da Venezuela (9º ano). No diversificado, era matéria obrigatória para todas as menções a História Contemporânea da Venezuela. Os programas organizados por objetivos

apresentavam uma esmagadora densidade temática que favorecia a aprendizagem memorística e repetitiva. Na década de 1990, foram apontadas com frequência as críticas aos livros didáticos pela predominância de uma abordagem eurocêntrica, fragmentada e discriminatória que impunha a exposição segundo a “identidade crioula”:

Analisando estes estudos sobre programas e livros didáticos, ao longo de um período da vida republicana de 53 anos, é possível afirmar que se transmitiu uma ideologia racista através da educação oficial, que tem — considerando sua duração prolongada — um forte impacto na formação das mentalidades na Venezuela e que permeia, portanto, a autopercepção e a percepção do outro no tempo atual, seus conflitos e confrontos (Quintero, 2003, p. 13).

Os questionamentos sobre o ensino de História foram recorrentes. A pesquisa realizada em 1996 para medir o conhecimento da História da Venezuela por parte dos estudantes que finalizavam o ensino médio expressou conclusões preocupantes:

verifica-se um pensamento confuso, disperso, uma má gestão de categorias e conceitos, confusão de factos, datas e locais: um péssimo manejo da linguagem que limita a capacidade para o desenvolvimento analítico e o domínio conceitual próprio da história como disciplina. (Pesquisa sobre o ensino da história da Venezuela. Análise qualitativa e quantitativa, 1997, p. 593).

No período entre 1997 e 2007, os estudos sobre a problemática no ensino da História da Venezuela assinalavam aspectos comuns: a tendência à memorização, o estudo descontextualizado, a ausência de rigor metodológico, a predominância de uma abordagem eurocêntrica e positivista e o desenvolvimento de uma visão heroica, estereotipada e afastada dos avanços da Ciência Histórica. Estas críticas foram reiteradas em artigos de especialistas de reconhecida trajetória, como Carmen Aranguren (1997), Belín Vásquez e Betilde Nava (1998), Jorge Bracho e Medina Rubio (2000), Ángel Lombardi (2000) e Napoleón Franceschi (2019).



A Venezuela de 1990 se afastava da aparente estabilidade para mostrar as fissuras do sistema político. A tentativa de golpe de Estado, de 1992, mesmo tendo falhado em seu objetivo, revelou as fraquezas de um modelo de participação política que parecia suscitar incredulidade em amplos setores sociais. As medidas econômicas destinadas a conter as despesas públicas e a impulsionar o aparelho produtivo agravaram as contradições sociais e abriram caminho à intromissão de atores inesperados que prometiam um novo pacto social.

Nesse contexto, foi promulgado, em 1997, o Desenho Curricular Nacional que trouxe um impacto significativo na educação fundamental ao desenvolver o modelo por competências e a planificação por projetos. Esta concepção previa a criação de projetos que associassem a escola à comunidade, os quais serviriam, posteriormente, em 2005, de justificação para a criação dos Projetos Educativos Integrais Comunitários (PEIC). Da mesma forma, incluíam-se os interesses e as necessidades dos alunos na elaboração dos projetos pedagógicos de sala de aula. Seguindo o modelo por competências, existiam eixos transversais que vinculavam todas as áreas do saber; estes eixos eram: linguagem, desenvolvimento do pensamento, valores e trabalho.

Tais mudanças foram postas em prática na primeira e na segunda etapas da educação básica, e sua implementação na terceira etapa ficou suspensa com a chegada do presidente Hugo Chávez ao poder.

Aspectos destacáveis no enfoque do ensino de História no governo da Revolução Bolivariana

Em 5 de agosto de 1999, o presidente Chávez proferiu um discurso perante a Assembleia Nacional Constituinte por ocasião da entrega de propostas para a elaboração da nova Constituição.



Em sua alocução, expôs a concepção da História como instrumento de legitimação do novo modelo de participação política. Esta abordagem sintetiza o processo histórico em etapas dicotômicas claramente enfrentadas:

Hoje, assim como aquela IV República nasceu sobre a traição a Bolívar e a Revolução de Independência, assim como essa IV República nasceu ao amparo do tiro de Berruecos e à traição, assim como essa IV República nasceu com os aplausos da oligarquia conservadora, assim como essa IV República nasceu com o último alento de Santa Marta, hoje lhe cabe à IV República agora morrer com o bater de asas do condor que voltou voando dos tempos anteriores (Chávez, 1999, p. 46).

A transformação cultural requeria o desenho de uma nova proposta educativa para formar o novo ser social que a revolução necessitava. Em 2000, foi apresentado o Projeto Educativo Nacional (PEN), que deveria impulsionar a revolução cultural para a reconstrução da memória histórica fundada em símbolos identitários que servissem de legitimação ao processo de libertação que o governo bolivariano afirmava assumir no novo pacto social. As diretrizes programáticas do PEN serviram de base para a organização de escolas e institutos bolivarianos e estiveram presentes no enfoque dos projetos de mudança curricular emanados do Ministério Popular para a Educação, durante o período de 2007 a 2017.

O processo de reforma educativa, iniciado com o relatório propositivo do PEN, serviu de sustento para a elaboração do Currículo Nacional Bolivariano que, embora não tenha sido proclamado oficialmente, foi o conteúdo programático orientador nas escolas e nos institutos bolivarianos. O documento não se fundamenta nas contribuições das ciências da educação, mas se nutre da árvore de três raízes como fonte inspiradora. Desta forma, a reconstrução teórica — elaborada pelos líderes da revolução bolivariana a partir da reinterpretação do pensamento e da obra de



Simón Rodríguez, Simón Bolívar e Ezequiel Zamora — constitui a base epistemológica da práxis pedagógica (Lezama, 2018).

Na proposta de 2007, o ensino de História faz parte da área de Ciências Sociais e Cidadania, tanto para o sistema de ensino fundamental como para o médio. Em ambos os sistemas, os conteúdos estão orientados ao estudo do pensamento e da ação dos heróis da façanha emancipatória, como Francisco de Miranda e Simón Bolívar.

A síntese proposta nos documentos desenvolve um fio condutor que centra o ensino da História da Venezuela em três momentos. O primeiro momento apela ao conhecimento das lutas de resistência dos povos aborígenes e afrodescendentes, vistos como símbolos do espírito de luta e rebeldia do povo venezuelano perante os mecanismos de opressão. O segundo momento representa as raízes do projeto fundacional com a obra e ação política de Simón Bolívar enquanto artífice do processo emancipador; uma luta que prossegue, no terceiro momento, com a força libertadora da revolução bolivariana que assumiu o poder em 1999 (Lezama, 2018).

A clara rejeição de amplos setores ao desenho curricular, juntamente com o retrocesso político sofrido pelo governo, no referendo constitucional de 2007, provocaram a suspensão de sua implementação formal. No entanto, recorreu-se a outras estratégias para incorporar os conteúdos do desenho no processo formativo, a exemplo da distribuição gratuita dos livros da *Coleção Bicentenário*.

Em 2009, foi promulgada a Lei Orgânica de Educação que reestruturou o sistema escolar, modificando a anterior organização da educação básica. O sistema educativo foi organizado em dois subsistemas: educação básica e educação universitária. O primeiro é formado pelos níveis de educação infantil, fundamental e

média. O segundo, pelos níveis de graduação e pós-graduação. É de singular interesse o artigo 27 que prevê a educação intercultural: “através de programas baseados nos princípios e fundamentos dos povos e comunidades indígenas e afrodescendentes” (Lei Orgânica de Educação, 2009, p. 25).

Em setembro de 2011, o Ministério do Poder Popular para a Educação (MPPE) empreendeu a distribuição gratuita dos livros da *Coleção Bicentenário* que, na primeira edição, eram destinados ao nível de ensino fundamental nas áreas de Língua e Literatura, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Matemática. Em 2013, foi realizada uma segunda edição que incorporou livros didáticos destinados ao ensino médio.

Os livros da *Coleção Bicentenário* geraram um intenso debate em todas as áreas. Uma crítica reiterada é a presença da constante e abusiva alusão aos programas governamentais como estratégia de propaganda. No caso das Ciências Sociais, a denúncia é mais grave porque consiste em uma reescrita da história com fins ideológico-partidários. Um estudo detalhado sobre o tema é abordado por Tulio Ramírez em seu artigo *O texto escolar como arma política*, em que analisa a abordagem discriminatória e propagandística desenvolvida no livro *Venezuela e sua gente* do 6º ano da *Coleção Bicentenário* (Ramírez, 2012).

A reforma curricular implementada a nível nacional, desde setembro de 2017 na Educação Média Geral, sustenta-se no documento *Processo de Transformação Curricular em Educação Média*. Este documento é a reedição da proposta de desenho curricular publicada pelo MPPE em setembro de 2015, com o nome de *Processo de mudança curricular em Educação Média. Documento geral de sistematização das propostas pedagógicas e curriculares surgidas no debate e discussão*. Nesse sentido, o projeto curricular de 2017 para a Educação Média Geral não é uma nova proposta, mas a aplicação da mudança curricular iniciada nas escolas-pilotos em setembro de 2015.

Como na proposta de 2007, este projeto curricular apresenta as reivindicações das lutas históricas do povo venezuelano e o resgate do ideário pedagógico das três raízes, ou seja, o pensamento e a obra de Simón Rodríguez, Simón Bolívar e Ezequiel Zamora. De fato, reconhece que o plano de estudos proposto em 2007, embora não tenha sido aprovado, vinha sendo implementado em algumas escolas do país. Quanto aos antecedentes que servem de referente à proposta curricular, ressalta-se o PEN de 1999, documento que valorizava como experiência bem-sucedida a proposta de criação da área de Pasin, que integrava diversos saberes sob a abordagem geo-histórica proposta pelo professor Ramón Tovar.

No caso do ensino de História, seu estudo fica diluído na área de formação Geografia, História e Cidadania, que conserva o mesmo enfoque e conteúdo programático exposto na proposta de 2015, quando a área foi denominada Memória, Território e Cidadania. Este espaço curricular substitui o estudo disciplinar da História e da Geografia por um híbrido que não permite compreender os métodos de análise dos complexos processos de mudança social.

Propõe-se a abordagem geo-histórica como sustento da área, destacando seu caráter de cumprimento obrigatório, ao referir-se à Lei Orgânica de Educação de 2009 que estabelece esta metodologia como base do estudo da História e Geografia da Venezuela. No entanto, o plano de estudo correspondente a Geografia, História e Cidadania não apresenta a abordagem metodológica que permita compreender a aplicação, o significado e o alcance de tal abordagem. Já a finalidade da área de Geografia, História e Cidadania está intimamente relacionada com o referente ético: *Educar no, pelo e para o amor à Pátria, à soberania e a autodeterminação* que busca exaltar o fervor patriótico para consolidar o esforço revolucionário. O documento descreve amplamente a concepção de “emoção patriótica” como consciência e força inspiradora que vitaliza os movimentos de libertação:



É esta emoção patriótica que encontramos em cada despertar de nosso povo, contra o entorpecimento da consciência, a desmemória e o cinismo egoísta a que tentaram nos condenar as minorias poderosas e desnacionalizadas, aquelas que tentaram nos integrar na imitação e desvalorização de que é nosso. A pátria é a consciência e a memória e igualmente aquilo que devemos reinventar todos os dias para não errar no caminho de sermos livres (MPPE, 2017, p. 50).

Nesse sentido, a área de Geografia, História e Cidadania deve formar, principalmente, para o desenvolvimento do sentimento nacionalista comprometido com a defesa da soberania e a auto-determinação. Em concordância com as palavras do ex-presidente Hugo Chávez, pronunciadas na Assembleia Nacional, a intenção é “beber das glórias do passado como princípio identitário e inspirador da luta revolucionária” (Chávez, 1999, p. 46). O objetivo do projeto curricular é responder às diretrizes do Plano da Pátria, de 2013 a 2019, que tem entre seus propósitos fundamentais:

Continuar construindo o socialismo bolivariano do século XXI, na Venezuela, como alternativa ao sistema destrutivo e selvagem do capitalismo e, com isso, assegurar “maior soma de segurança social, maior soma de estabilidade política e maior soma de felicidade” para nosso povo (*Jornal Oficial da República Bolivariana da Venezuela*, 2013, p. 4).

Em relação à estrutura temática proposta pelo novo currículo, na área de Geografia, História e Cidadania, a seleção de conteúdo é a mesma proposta pelo documento de mudança curricular de 2015 que, por sua vez, mantém uma estreita relação com a visão desenvolvida no Currículo Nacional Bolivariano de 2007. A síntese responde à instrumentalização da História enquanto fundamento e legitimação das lutas libertárias que o governo da revolução bolivariana afirma encarnar. Dessa forma, a estrutura temática só destaca as lutas de resistência indígena e afrodescendente, o processo emancipador considerado como expressão das lutas dos oprimidos por se libertarem e a revolução bolivariana de 1999 (Lezama, 2018).



Conclusões

A necessidade de uma nova abordagem no desenho curricular era uma opinião partilhada desde 1990, e se tinha avançado no tema das competências com seus eixos transversais e reconhecido a necessidade de uma história intercultural que visibilizasse atores e coletivos sociais fundamentais em nosso processo de transformação. No entanto, a reescrita da História — com o objetivo de sustentar o espírito revolucionário — falseia e omite para construir novos mitos que sirvam de laços afetivos identitários.

Diante da instrumentalização da História e do seu ensino para fins políticos partidários, incitamos o exercício profissional responsável e honesto. O conhecimento e a defesa do método de indagação histórica, o exame crítico das fontes, a atitude de reflexão e revisão permanente a partir da pluralidade constituem antídotos à imposição dogmática que cerceia a liberdade de pensamento.

Referências bibliográficas

- Aranguren, C. (1997). *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Los Programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Ediciones Los Heraldos Negros.
- Aris, Y. (2019). Rafael Villavicencio y la Cátedra de Historia Universal. *Compendium*, Vol. 22, núm. 42. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado.
- Bigott, L. A. (2011). Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX. *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. pp. 105-138.
- Bracho, J. y Medina Rubio, A. (2000). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la historia en la escuela básica*. Caracas: UPEL-IPC.



- Calatrava, C. (2016). *La máscara rota*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Carrera Damas, G. (2008). Lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Año 9. núm. 21. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta, pp. 225-242.
- Carretero, M. y Fernández, M. G. (2005). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Barcelona-España: Editorial Paidós.
- Carvajal, L. (2011). Educación y política en la Venezuela gomecista 1908-1935. *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, pp. 141-183.
- Centro de Reflexión y Planificación de la Educación (CERPE) (1981). El ciclo diversificado industrial en Venezuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol. XI, 87-120.
- Chávez Frías, H. (1999). Discurso con motivo del reconocimiento del Ejecutivo Nacional al carácter originario de la Asamblea Nacional Constituyente y entrega de propuestas para la nueva Constitución. Caracas: Fondo editorial William Lara.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta Oficial 5453. Extraordinario, marzo 2000.
- Constitución de la República de Venezuela (1961). Gaceta Oficial 662. Extraordinario, marzo enero 1961.
- Constitución política del Estado de Venezuela de 1819. Apéndice. Art. 7. <https://derechodelacultura.org/?s=Constituci%C3%B3n+pol%C3%ADtica+del+Estado+de++Venezuela+de+1819>.
- Decreto de Instrucción pública gratuita y obligatoria en Venezuela (1870). https://www.academia.edu/16735008/27_de_junio_de_1870 de junio de 1870: Instauración del Decreto de Instrucción pública gratuita y obligatoria en Venezuela

- Encuesta sobre enseñanza de la historia de Venezuela. Análisis cualitativo y cuantitativo (1997). *Tierra firme*. Caracas, Venezuela, Vol. 15, núm. 60, Oct-Dic, pp. 545-594.
- Fernández Heres, R. (1981). Memoria de cien años. La Educación Venezolana 1830 – 1980. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Fernández Heres, R. (2011). Políticas públicas sobre la enseñanza de la historia en Venezuela. *Propuestas a la Nación*. Caracas: Academias Nacionales de Venezuela, pp. 94-154.
- Franceschi, N. (2019). Los manuales y la enseñanza de la historia. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Lanz, C. (2000). Aspectos propositivos del proyecto educativo nacional. <http://www.analitica.com/opinio/opinion-nacional/aspectos-propositivos-del-proyecto-educativo-naico-nal>.
- Lemmo, A. (1961). La educación en Venezuela en 1870. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial 2635. Extraordinario, julio 1980.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial 5929. Extraordinario, agosto 2009.
- Lezama, M. (2018). Enseñar historia en revolución. Análisis de las propuestas de transformación curricular en Educación emanadas del MPPE 2007-2017. En Luis Alberto Buttó y José Alberto Olivar (Dirs.) Entre el ardid y la epopeya. Uso y abuso de los símbolos en el imaginario chavista. Caracas: Negro Sobre Blanco grupo editorial.
- Lombardi, A. (2000). Enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 5. Universidad de Los Andes, pp. 9-23.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo para el Subsistema de Educación Primaria.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo para el Subsistema de Educación Secundaria.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015). Proceso de cambio curricular en Educación Media.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). Proceso de transformación Curricular. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales.
- Pietro Figueroa, L. B. (1959). *El humanismo democrático en educación*. Caracas: Las Novedades.
- Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. Publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 6.118 Extraordinario, 4 de diciembre de 2013.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 18-64.
- Quintero, M. P. (2003). Racismo, Etnocentrismo Occidental y Educación. El Caso Venezuela. *Acción Pedagógica*, Vol. 12. Universidad de Los Andes, pp. 4-15.
- Ramírez, Tulio (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente. Ciencias Sociales, 6 grado. *Revista Investigación y Postgrado*. Volumen 27. N.1. Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp. 163-194.
- Raynero, L. (2002). Clío frente al espejo. La concepción de la historia en la historiografía venezolana 1830-1865. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Trujillo, N. R. (2011) Las cuatro décadas de la democracia. Historia de la Educación Venezolana. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 256-326.

- Straka, T. (2013) Los manuales del destierro Siso Martínez y la Editorial Yocoima, Venezuela-México, 1949-1978. *EDUCAB Revista de la Escuela de Educación*. N. 5, pp.15-43.
- Sulbarán, Iraida (2011). La Educación Primaria en Venezuela: Una mirada hacia la historia (1951-2001). Venezuela, medio siglo de historia educativa 1951-2001. Caracas: Ministerio de Poder Popular para la Educación Universitaria, 39-91.
- Tejera, F. (1895). Manual de Historia de Venezuela para el uso de las escuelas y colegios. Tercera edición. Caracas: Tipografía El Cojo.
- Vásquez, B. y Navas, B. (1998). La ciencia histórica y el papel del docente en la transformación de la realidad social. *Encuentro Educativo*, Vol. V, pp. 137-148.



De uma causa eficiente a um efeito assumido como verdadeira representação historiográfica



JORGE BRACHO

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRÉS BELLO E UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (VENEZUELA)

Introdução

Nas linhas que compõem este trabalho, tento uma aproximação do que se apresenta como história e seu ensino na Venezuela contemporânea. Deter-me-ei à análise do que, em alguns livros da *Coleção Bicentenário* (CB), relaciona-se com o ensino da História. São livros didáticos que começaram a ser editados e distribuídos gratuitamente, em 2012, junto com o fornecimento de *laptops* — denominados, pelo governo bolivariano, “Canaimitas” ou “Canaima Educativa” produzidos em convênio com produtores de Portugal em 2008. Acompanhando essa iniciativa governamental, a partir de 2007 se criou, na Venezuela, o Centro Nacional de História e começou-se a distribuir *Memórias de História*, em que se compartilha uma visão da história fundamentada no projeto político bolivariano ou no socialismo do século XXI. São esses alguns dispositivos por meio dos quais se vem forjando uma memória histórica que faz uso da já difundida e histórica “teologia bolivariana”, a qual se desenvolveu junto com o culto a Simón Bolívar. Exceto que, agora, foi tomada por outra elite política e cultural.



Considerando esse contexto, é necessário analisar os livros correspondentes à CB; para tanto, escolhi uma de suas disposições fundamentais no que se refere ao uso da história e à legitimação política. Parece-me de grande valia uma análise como a que ofereço à apreciação dos leitores, porque permite um estudo historiográfico sobre o ensino da História, geralmente considerado como de pouca importância para o historiador erudito na Venezuela. A esse respeito, a maioria dos especialistas referiram o estudo da didática e das técnicas de ensino; sem desmerecer sua importância, é necessária uma aproximação ao problema em conjunto com a historiografia, as mentalidades e a história das ideias. Contudo, no meio acadêmico venezuelano, os assuntos considerados são, geralmente, descartados porque lhes é atribuída pouca importância enquanto representação do passado.

Alguns aspectos importantes que analisei, nesta ocasião, estão relacionados ao tempo e ao que nos livros da CB é considerado como tal. De igual modo, interessa-me destacar a escolha narrativa que se adota e uma particular percepção do passado para mostrar o que, no momento, assume-se como equivalente a carência ou perversão de uma situação histórica provocada por agentes externos. O que nos manuais leva a pensar que o importante não é a interpretação, e menos ainda a revisão crítica do futuro, mas a opinião ou recordação de atos vergonhosos que, desde 1999, se vêm enfrentando graças à presença de um homem que soube interpretar Bolívar e dar continuidade a seu legado. Da mesma forma, é necessário revisar as paradoxais narrativas relacionadas ao que os autores comprometidos com a história instaurada na CB denominam “positivismo” e “eurocentrismo”. Enfim, rever o papel atribuído à causa que, neste caso, funciona como fator que determina uma mostra atual com a qual se naturalizam ações e conquistas individuais e coletivas. Disso deriva a pertinência da causa eficiente, pois, com ela, essas ações e con-



quistas são legitimadas¹.

A História e suas considerações historiográficas

Antes de apresentar os meus argumentos, parece-me obrigatório fazer uma análise acerca da história que se vinha mostrando na Venezuela depois do rompimento do nexos colonial. Há cerca de 70 anos, o historiador venezuelano Mario Briceño Iragorry (1897-1958) divulgou um artigo intitulado *Introdução e defesa da nossa história* (1972), no qual apresentou um balanço da história escrita até a década de 1950 na Venezuela. Nesse texto, tentou-se classificar e organizar os modos e temas tratados e divulgados pela história desde o início da vida republicana. Entre as características que atribuí à história escrita até meados do século XX, estava a de ter privilegiado as grandes façanhas da epopeia independentista; o heroísmo combinado com a exaltação providencial; o embelezamento dos fatos em torno da honra; os ideais e a coragem. Tal propósito se concentrou na memorização e em uma necessária disposição de imitação por parte das gerações futuras. No entanto, deve-se indicar que seu estudo estabeleceu cortes temporais, temáticos e epistemológicos marcados por uma espécie de substituição de correntes ou paradigmas no que concerne à narrativa da história. Enfim, mostrou que a história narrada havia expirado em períodos caracterizados pela substituição de uns sobre os outros.

1 Nessa ocasião, apenas levei em consideração três livros da Coleção Bicentenário dedicados ao ensino de História. Os demais são: *História da Humanidade*, editado pelo mesmo órgão ministerial e cujos autores são professores de ensino médio e universitário. Entre os autores, estão América Bracho, professora aposentada de educação média, David Ortega, Nohemí Frias e Maria Helena Hurtado, professores da UPEL. Os livros *Pátria e cidadania* e *Bolívar: tempo e vigência do homem das dificuldades* foram coordenados pela professora Nohemí Frias e, em ambos, participaram mestrands em Ensino de História programa oferecido na UPEL/Pedagógica de Caracas.

Em relação a essa ideia, enquadrada em uma sucessão evolutiva, é necessário recordar o que desde a década de 1960 se tem assinalado sobre os estudos e a narrativa da história entre aqueles que a elaboraram. Nesse sentido, não é demais recordar que a historiografia — enquanto campo de estudo definido e componente essencial da crítica histórica — ganhou importância, nesse século, graças à hermenêutica moderna, aos estudos sobre a linguagem e à informática. Se, durante o século XIX, seu status era o de simples auxiliar da pesquisa histórica, em 1900 seu desdobramento abrangeu diversos aspectos que vão além da descrição dos relatos e das narrativas difundidas pela história.

A preocupação com o ensino da História mostrou-se com certa ênfase ao ser estabelecida a Academia Nacional da História, no ano de 1888, que tinha como uma de suas preocupações aquela ligada aos valores que deveriam ser desenvolvidos. Apesar disso, o que foi feito a esse respeito não mostrou maior afastamento da historicidade marcada pela sucessão temporal de eventos políticos (Carrera Damas, 1995). Durante os anos 1900, especialmente na década de 1960, Germán Carrera Damas começou a analisar os conteúdos curriculares atinentes à disciplina História nos ambientes universitários. Em seguida, estenderia seus estudos para outros níveis de educação, como o ensino da História no ensino médio. Uma vez que parte de suas considerações demonstrou uma disposição arraigada entre aqueles que cultivam a história acadêmica e erudita, também teve que fazer referência à narrativa da história estampada nos livros didáticos. Não só prestou atenção aos temas privilegiados — os de ordem política — mas também à periodização proposta e à forte tendência em mostrar o personalismo pela via da heroicidade, os ideais de liberdade e a disposição providencial (Carrera Damas, 1980).

Portanto, é possível estabelecer uma espécie de sinopse com a qual se pode determinar a escolha entre o vivido como expe-

riência e o almejado como propósito, assim como o reafirmado com o julgamento da história a partir do presente. A marca da inconformidade com a sociedade progenitora aparece como uma constante, à qual se acrescentou a visão ambivalente dos Estados Unidos da América (EUA). Longe de ter abrandado a disposição negativa para a colonização, a conquista e a evangelização ibéricas ganharam maior vigor nesses últimos anos. Quanto à percepção negativa do vizinho do Norte, eu ousaria afirmar que, desde a publicação de Ariel (1900), redigida pelo uruguaio José Enrique Rodó (1871-1917), foi enraizado um conjunto de argumentos contra os EUA que serviu para alimentar as referências a um fator de perturbação e de atraso nas sociedades latino-americanas.

Sem intenção de defender nenhuma das práticas políticas americanas — ou, em todo caso, sua política externa para com os latino-americanos — essas são visões que serviram para modelar um pensamento de inconformidade e desassossego que não deixou de estar presente entre publicitários, advogados, acadêmicos e intelectuais. Contudo, nesses últimos anos, termos como “independência”, “soberania”, “liberdade”, “império” — que estão entre os mais usados — assinalam bem ao estabelecer fronteiras com a diversidade, e fazem parte de disposições com as quais se encontram referências que sustentam uma coesão e funcionalidade social no interior dos estados-nação latino-americanos. Deve-se, portanto, expressar que a chamada identidade nacional — durante 1900 e quando se generalizou o seu uso junto com as teorias da dependência na década de 1960 — teve como centro de confronto o que a Europa e os EUA representam.

Nesse sentido, é importante destacar que a história narrada mostra uma opção que se naturalizou na relação causa-efeito e encontrou fundamento em conjunto com a ciência histórica desde o século XIX. Durante toda a década de 1800, consolidou-se uma maneira de narrar e estudar a história em que a ideia de possibilidade



e potencialidade como causa levou a pensar os atos do presente, como sua implantação e expressão ostensiva. Prevaleceu a tendência de que as pessoas ou os indivíduos atuavam influenciados por princípios naturais de liberdade. Além disso, a emancipação humana tinha a sua origem na condição social que determinava a libertação.

Por essa razão, não se deve ignorar que a história se desenrola numa dinâmica marcada pelo passado-presente. O comum ou o naturalizado é que o historiador parta do presente para indagar, no passado, as causas da existência atual. Só quem narra a história tem a capacidade de advertir o futuro do passado, o que se consegue com a construção de frases narrativas que dão vida à sua reconstrução. Na medida em que se estabelecem causas, quem atua como narrador possibilita discernir o futuro do passado. Enumeram-se causas que se relacionam aos efeitos esperados das possibilidades figuradas. Não é o caso de prever o que se aproxima a partir do próprio tempo do narrador, mas de ter a possibilidade concreta de estabelecer a forma com que, no passado, um evento ou uma situação surgiram em uma nova concretização que se assumiu como possibilidade. Talvez, essa seja a forma mais óbvia de ler sobre o futuro do passado.

Um exemplo do que indiquei pode verificar-se com o uso generalizado de palavras como “influência”, “causas” ou “consequências”, contempladas na periodicidade assumida ou a partir da já conhecida, bem como do uso de temas, personagens ou situações privilegiadas na história oficial. É possível constatar que o pensamento ocidental, que se constituiu na nossa base gnosiológica e epistemológica, foi inundado por essa disposição em que causa-efeito fazem parte da configuração narrativa construída pelos historiadores. Tudo indica que essa disposição faz parte da necessidade de evitar o caos que implicaria assumir os efeitos indesejados diante da causa eficiente. A afirmação ratificada com “depois”, “em seguida” ou “sempre” serve de base para determinar



causas e, com elas, introduz-se um conceito do passado. Parece ser parte da tragédia humana o remontar-se do efeito à causa, como a combinação de uma descrição da descrição anterior, ou a de uma realidade construída com metáforas e acompanhada pelo drama e pela sacralização.

Assim, deve-se ter presente que os conteúdos da história que se desdobram resultam de interesses diversos. Nem tudo o que se conhece como história acaba sendo “tudo o que aconteceu”. Via de regra, no seio das comunidades nacionais, impõem-se temas que interessam por seus propósitos de legitimação, tanto entre aqueles que têm nas suas mãos decisões de Estado como nos grupos de interesse particular. É nessa perspectiva que se generaliza a imposição de uma história oficial que se torna imperativa, ainda que seus conteúdos possam ser partilhados em setores sociais que não têm uma relação estreita com o Estado.

Nesse contexto, “tempo” e “sucessão” aparecem geminados. O primeiro é definido de acordo com um presente, que é produto do passado, com a advertência de que surge com modificações. Assim, pode servir de exemplo o que com *História da Venezuela e de Nuestramérica* – AAVV, (2013A) se difunde sobre o tempo com o qual trabalha o historiador. Sem entrar em considerações mais profundas, é preciso indicar que o tempo do historiador ou o tempo da história não é o tempo cosmológico ou cronológico, assim como o é a celebração de um aniversário. Menos ainda é o tempo narrado pelo historiador — tal como expressei anteriormente sobre a leitura do futuro do passado — com o qual, talvez, não seja necessário expressar que uma tentativa de apreensão do tempo resulta na periodização e no tempo narrado. No referido livro, indica-se que “existem povos indígenas porque no passado foram só eles que povoaram toda a América” (AAVV, 2013A, p. 8). Para ratificar, diante dos estudantes, acrescenta-se que o presente “é como uma sucessão de passados”, assim como “qua-

se tudo muda com o tempo, mas tem vestígios de seu passado” (AAVV, 2013A, p. 8) e que “o futuro se constrói no presente, porque todo povo deseja melhorar suas condições de vida” (AAVV, 2013A, p. 8).

O capítulo em que se desenvolvem essas afirmações leva o título *Um país sem nome*, que, à primeira vista, parece sugerir que se vai examinar por que uma inédita porção territorial se chama América e não Colômbia, por exemplo. Com efeito, em parte alguma se faz referência a essa questão, uma vez que o interesse se centra no requerimento de imposição da denominação “Nuestamérica”. “Viu como escrevemos ‘Nossa América’? Agora, tem muito uso. Gostamos das duas palavras juntas porque, assim, unidas como um todo, entenderam os indígenas Abya Yala, como chamaram o continente quando era seu” (AAVV, 2013A, p. 34). Asseveração que não deixa de ser paradoxal no que se refere à percepção de uma apropriação territorial que, pelo contrário, está em conformidade com a ideia de propriedade dos europeus. Além do mais, é uma percepção contemporânea porque se baseia nos conceitos modernos de “nacionalismo” e “nacionalidade”. Nesse sentido, é necessário recordar que essas denominações fazem parte de ideias contemporâneas e não são de uso comum entre os povos originários. Por isso, poder-se-ia perguntar “nos povos originários, havia uma ideia de nação e de nacionalismo entre agrupamentos humanos semissedentários? Penso que não é fácil responder a essa questão, sobretudo porque a ideia que se tenta enraizar é aquela cujo objetivo é a representação de uma unidade territorial e nacional que se tentou desdobrar desde a fundação republicana no século XIX.

Contudo, pode-se assegurar que todas as sociedades consagram e reconhecem homens, coisas e, em especial, crenças e ideias. Quando uma localidade, um povo, um país ou uma nação coincidem em reconhecimentos, é complicado refutá-las — assim



como se assume o que significa identidade nacional — pois, geralmente, são contempladas sob o olhar do imutável e inalterado. Geralmente, acontece com características atribuídas a uma comunidade nacional e que são convertidas em símbolos, embora comumente sejam estereótipos. É o caso, por exemplo, da Venezuela como país, onde reina o igualitarismo, reafirmado com a guerra entre 1859 e 1863; a inclinação democrática do povo venezuelano; o espírito popular do exército venezuelano, com o qual se evitou a luta pela independência; o desapego aos bens materiais das classes populares, para mencionar as de maior apelação.

Uma vez que minha intenção é analisar algumas questões frequentes em alguns livros da CB, editados pelo Ministério da Educação (a primeira edição de 2012, e a segunda, de 2013), é necessário insistir que sua orientação proeminente é a de oferecer uma história de vergonha, negação e exclusão, cujo resultado primordial foi marcado pela invasão ibérica. O efeito é demonstrado por uma disposição segundo a qual no Antigo Regime se implantou um sistema de acumulação e intercâmbio contrário à marcha natural das comunidades humanas primitivas. Não são poucas as ocasiões em que se desenvolvem afirmações que parecem estar fora de contexto; mas, de imediato, vem a sua associação com o que se quer estampar nas mentes infantil e juvenil. Assim, o passado colonial se associa com o presente em ideias, como a seguinte: “Naquela longínqua época houve uma mudança climática por causas naturais (não como a que estamos sofrendo no presente, causada por abusos da sociedade industrial e consumista)” (AAVV, 2013A, p. 9).

Da mesma forma, apresentam-se algumas questões relacionadas a hábitos e costumes que não parecem ter correlação. Em um capítulo intitulado *Povoando um país que ainda não tinha nome* (Nuestramérica, 2013A, p. 16-19), que não deixa de provocar dúvida, tem-se sublinhado que os povos chamavam as terras que



habitavam, antes da invasão ibérica, de Abya Yala. Não há dúvida de que a tentação determinista de efeitos visíveis contemporâneos é o fio condutor daqueles que redigiram o conteúdo desses livros dedicados ao ensino da História. Na narrativa, é representada uma ordem cuja concretização é determinada por efeitos contemporâneos. Dela, não escapam as especificações sobre as esferas econômica, política, social ou cultural. Tanto que, por momentos, parecem se equivocar com os hábitos e costumes tidos como inalterados. O estranhamento se pode apresentar, no momento presente, quando se assegura: “Saiba: em toda a Venezuela se come mandioca, menos nos estados andinos, por uma razão histórica: os timoto-cuica não cultivavam mandioca amarga” (AAVV, 2013A, p. 23).

Sob essa mesma perspectiva, é possível assegurar que, do espaço escolar e da escola, podem ser difundidas concepções errôneas em combinação com estereótipos. Por conseguinte, é necessário acrescentar que, ao fornecerem informações incompletas, manipuladas e fora de contexto, marcadas por convicções políticas, ideológicas, sociais ou culturais, essas concepções podem chegar aos alunos por meio dos livros didáticos. Da mesma forma, podem chegar por comunicação do docente, que ocupa um lugar privilegiado enquanto autoridade dentro da sala de aula. Isso poderia levar a outro problema relacionado com o que na realidade se tenta estabelecer como requisitos de um saber científico. Particularmente, essas afirmações — longe de contribuir para forjar uma abordagem crítica com base no método científico — parecem ter como objetivo apenas emitir juízos ou opiniões. Como corroboram os textos da CB, os princípios que orientam a informação não servem para aprofundar e consolidar uma perspectiva crítica da história, entendida como dúvida, curiosidade, indagação ou exploração do revisto. A ênfase se encontra na chamada identidade nacional, ou seja, em ratificar



com ações políticas uma suposta forma de ser em combinação com uma história repleta de extorsões e aproveitamento dos recursos americanos. À luz desse influxo, é provável que não se admitam dúvidas quando se lê um texto destacado em um dos livros da CB. “O ouro e a prata da América foram fortalecer o capitalismo europeu. A batata e outros produtos da América foram acalmar a fome dos povos europeus nos séculos XV e XVI” (AAVV, 2013A, p. 97).

Contudo, por meio de palavras dirigidas aos potenciais leitores, insiste-se que a história exposta nos livros de “ensino tradicional” (ou seja, os que não pertencem à CB) estimula o estudante a desprezar a história por ser “uma disciplina fastidiosa e inútil” (AAVV, 2013A, p. 5), porque não estabelece uma relação do presente com o futuro. Disposição atribuída ao positivismo “presente entre nós” (AAVV, 2013A, p. 5), na qual “está ausente a continuidade e a simultaneidade” e se mantém o “estudo memorístico” (AAVV, 2013A, p. 5). A proposta para superar “os textos tradicionais” pretende-se realizar com perguntas intercaladas de cada tema, e não com a sua localização no final de cada aspecto tratado e com base no programa, tal como tem sido comum nos livros didáticos². Juntamente com predisposição marcada pela ingenuidade gnosiológica, assume-se uma modalidade a partir da qual se propõe iniciar com a história imediata e local para avançar para a história nacional, “história viva que fortalece a identidade com o país” (AAVV, 2013A, p. 5). Isso leva os autores a sublinharem que tal maneira de estudar a história resulta “interessante para entender o presente e projetar um futuro melhor” (AAVV, 2013A, p. 5).

2 Nesse caso, refiro-me aos livros didáticos elaborados por editoras privadas. No final de cada capítulo desses livros, apresentavam-se as atividades que deveriam ser feitas pelo estudante. Para o referido caso, nos livros da *Coleção Bicentário*, tanto as atividades como as perguntas se incorporam ao conteúdo de seus respectivos capítulos, e não no final deles.

Assim como também faz parte do fortalecimento da identidade nacional, porque, no local, encontra-se a raiz identitária.

Mais do que ir contra o positivismo, a intenção disfarçada — porque não se expressa com clareza — é confrontar o livre arbítrio gerado com o liberalismo político. Por isso, aboliram palavras como “nação”, “cidadania” e “mestiçagem”, que, se utilizadas, são associadas a situações alheias à estética e à ética que buscam afiançar. A orientação é a de imprimir, com a memória histórica, conteúdos disponíveis e confrontá-los com o que denominam “positivismo” e “eurocentrismo”. No entanto, o que mostram os novos livros não é uma forma diferente daquela comum e conhecida de estudar o passado; ao contrário, a mudança tem base nos temas que privilegiam, assim como enaltecem, alguns indivíduos da história da Venezuela.

Particularmente, ainda se insiste que os livros da *Coleção Bicentenário* superam a “história de repetição”, ou seja, o “memorizar fatos em ordem cronológica” (AAVV, 2013A, p. 5). A argumentação se estende com a convicção segundo a qual “o livro didático desvirtua a importante função da história enquanto disciplina, que é a formação de valores para fortalecer a identidade nacional” (AAVV, 2013A, p. 4). Consequentemente, para os autores, deve-se assumir, segundo essa asserção, que a história implica a lógica conexão presente-passado que “capacita o estudante a compreender melhor o presente através de um verdadeiro estudo do passado” (AAVV, 2013A, p. 6).

Pelo observado, é indispensável insistir que a apreensão da história, e o que por meio dela se mostra como realização, não só se relaciona com os conteúdos desdobrados com a escolarização. É imprescindível aceitar que a história se estende com o moldado na memória, (ou nas memórias), e com o que a história erudita ou acadêmica expõe como resultado de indagação. Também que, o



que se vincula com ela, encontra suporte na história das mentalidades e na história cultural, tal como mostraram Marc Ferro (1995), Peter Burke (2006), Mario Carretero (2007) entre outros. Não parece ser possível fazer referência à cultura apenas como uma norma e uma normatividade homogênea, mas também como uma rede significativa e nodal da experiência humana, em que entram em jogo símbolos e pessoas convertidas em heróis e especificadas como seres excepcionais, entre outras questões que se expõem com o ensino da história. Quem cultiva uma história cujo atributo principal seja um ser excepcional (uma disposição que encontre eco na sociedade) leva, inevitavelmente, a assumir que se compartilham valores, crenças e ideias comuns, mas que essa é uma imposição que vem acompanhada pela história oficial e se dá pelo uso da história.

Em certa ocasião, Pierre Vilar (2004) sugeriu o conceito de “conjuntura mental” para com ele aproximar-se das coincidências de ideias, representações e ideologias em momentos pontuais da história no interior das comunidades nacionais. Essa concordância em relação a mitos, sinais, símbolos e práticas rituais de iniciação cívica, experimentadas como algo natural e significativo de uma comunidade nacional, pode apresentar-se quanto à construção do futuro e frente às opções políticas. Talvez, durante todo o século XX, as disposições dominantes de coesão entre agrupamentos humanos tenham sido assumidas com o racismo reduplicado com variações do século XIX e em combinação com a condição social sobre a busca de justiça e igualdade. Por conseguinte, parece natural que o livro didático conceba as suas configurações a partir de ambas as disposições para a defesa da *identidade nacional*.

No âmbito da luta contra a ingerência imperial, a representação do colonialismo espanhol se combina com o que se representa como ingerência estadunidense, no século XX, e constitui o pivô a partir do qual se sustentam os perigos expressos, como a transculturação, assimilada apenas como perda ou alienação



cultural herdadas do dependentismo latino-americano dos anos 1960. Assim, não é evidente determinar o que se qualifica como *identidade nacional*, ou seja, se o que se teme é que a perda da memória fundada em eventos políticos seja para fazer referência ao sentido de pertencimento ou para restituir a representação de um excluído a quem se pretende redimir na época contemporânea. Aqui, entra em jogo outro assunto relacionado às definições culturais latino-americanas a partir de ideias em torno do indigenismo, do negrismo antilhano e da mestiçagem como traços definidores da América Latina. No entanto, sem fazer alusão a essas disposições, na Venezuela, sob a influência do socialismo do século XXI, impuseram-se conceitos como o de “resistência indígena” e, com maior força, o de “afrodescendência”, como origem e atributo da identidade nacional.

Por essa razão, é imperiosa uma aproximação das mentalidades do momento atual, quando a história — longe de investigar novos problemas historiográficos que emergem com novas propostas políticas e cujas elites são representadas como os baluartes de restituição social e cultural por meio da memória e contra a história acadêmica — exige do analista outra forma de compreensão e interpretação. A partir do exposto até agora, a história deve ser examinada sob um contexto amplo e com as nuances políticas, ideológicas e culturais que lhe dão corpo. Isso porque seus conteúdos se mesclam com crenças, desconhecimentos e distanciamentos marcados por exigências políticas, sociais e culturais. No entanto, deve-se acrescentar que o tempo histórico, enquanto tempo narrado, tem uma marca cultural. Nesse sentido, em alguns livros didáticos para o ensino de História, faz-se referência a uma periodização eurocêntrica sem especificar com clareza qual seria a periodização diferente da cronologia usada até agora.

Por conseguinte, é necessário acrescentar que, na obrigação de encontrar a causa dos males que a sociedade venezuelana pa-



dece, recorreu-se ao colonialismo espanhol, ao intervencionismo americano e aos males relacionados com os 40 anos de democracia liberal representativa e com alguns de seus esforços. Esses podem ser exemplificados por reformas administrativas, impostos sobre petróleo a nível transnacional e nacionalização do petróleo em 1976, que são ponderados como “elefante branco da democracia” (Villalba, 2012, p. 20). Uma questão à qual se junta a crença de uma dependência cultural absoluta em relação aos EUA. Com efeito, em um dos textos dedicado à história contemporânea da Venezuela, pode-se ler uma ideia do modelo de vida americano que se supõe ter sido assumido, de forma passiva, pelos venezuelanos. Assim, “o modelo petroleiro ‘made in USA’, não somente mudou o estilo de vida e encheu de esperanças muita gente que ainda hoje ‘sonha’ com esse ‘American way of life’, mas é o responsável direto da marginalidade social urbana” (Villalba, 2012, p. 20).

Por sua vez, o livro denominado *História da Venezuela e de Nuestramérica* mostra uma clara intenção de contextualizar a Venezuela na esfera latino-americana. Pretensão que, com base em uma frase configurada pelo cubano José Martí, em condições históricas pontuais, faz-se ampla com o nome *Nuestramérica*. Da mesma forma, os autores expõem um julgamento ao reiterar que nos “livros tradicionais” se estabelece uma temporalidade fundamentada em períodos. Ao “primeiro período”, que se refere à Venezuela, deram o nome “pré-hispânico”, que culmina no século XV ou no ano de 1492. Com essa demarcação, asseguram que, tanto o nome como a data “são eurocêntricas”, ou seja,

uma história vista da Europa [...] Note por quê: na palavra pré-hispânico, o prefixo **pré** nos indica **antes** e Hispania é um nome antigo da Espanha [...] a data que dão como final do período é outra referência eurocêntrica, pois é no final do século XV que vieram os europeus, e em 1492 que se assinala o ano da primeira viagem de Colombo (AAVV, 2013A, p. 44. Destaque do original).



O que os autores da CB apreciam como positivismo e eurocentrismo faz parte de julgamentos e não de uma análise de modelos que, não é preciso dizer, todos partilhamos de uma forma ou de outra porque a forma de raciocínio e a base epistemológica da história como ciência nasceu no Ocidente. Em todo o caso, não está explicitado o que ambas as correntes (ou disposições epistemológicas ou culturais) caracterizam. No entanto, como a intenção é ignorar tudo o que antecede 1998, em especial os 40 anos de democracia liberal (de 1958 a 1998), os autores optaram pelo julgamento e pela opinião frente à compreensão e à interpretação.

Devo esclarecer que meu interesse transita diante da opção de análise reduplicada do século XIX, quando a história adquiriu estatuto epistemológico. Momento a partir do qual se generalizou como única singularidade de estudo do passado a escolha de uma narrativa manifesta pela busca de uma causa para o efeito atual. A isso se deve acrescentar a busca de uma ordem narrativa em que os efeitos não desejados da vontade humana não têm lugar. Por isso, é importante tornar visíveis as causas ou a causa eficiente, porque claramente não há dúvidas de que a melhoria do presente transita em superar os males semeados por terceiros, cujas causas resultam da responsabilidade do passado ou daqueles que atuaram no passado. Em outra perspectiva, pela forte intenção de demonstrar a vergonha e o mal causado a um território que vivia em harmonia com a natureza — e onde havia igualdade plena entre os que o habitavam — é estranho recorrer-se a conceitos divulgados pelas esferas acadêmicas ocidentais ou europeias para demonstrar que uma “evolução natural” foi truncada pela presença colonial.

Em um breve capítulo denominado *O cientificamente comprovado*, pode-se apreciar uma percepção capaz de produzir perplexidade em um leitor atento:



Até o século XV, os povos originários da América foram seus únicos habitantes. Sua milenária cultura havia evoluído SEM influências de povos de outros continentes [...] eram politeístas, mantiveram uma harmônica relação sociedade-natureza, predominou o trabalho coletivo, não existiu a propriedade privada, não houve povos com fome. A evolução cultural [...] foi interrompida [...] com uma invasão (AAVV, 2013B, 44. Destaque no original).

Essa afirmação se faz muito importante porque, em primeiro lugar, apela-se à ideia de evolução das sociedades primitivas; com isso, fica expresso que, no tempo, encontra-se o germe de novas concretudes quantitativas e qualitativas, ou seja, assume-se uma potencialidade que pode ser interrompida por influências alheias a uma comunidade humana. Em segundo lugar, revela como a história e seu uso expõem o que resulta de querelas e disputas em torno do poder político, quando se supõe que os males contemporâneos tiveram uma origem pontual que é atribuída à colonização e à conquista ibéricas.

A instauração de causa eficiente: Independência e liberdade

Quando o desenvolvimento histórico é visto dessa forma — por um lado, um tempo que avança para uma melhoria quando o presente é especificado como o seu alcance, e, por outro, uma passagem de vergonha — a dúvida não deixa de conspirar. Adverte-se que o presente é marcado pelo passado ou retém elementos dele; o apagado, impedido e entravado por fatores causais que são determinantes na história. Desde o início da história enquanto narrativa, especialmente quando adquiriu estatuto epistemológico sob a perspectiva do liberalismo e do positivismo, as reconstruções do passado que são expostas reconhecem a necessidade de encontrar causas que produzam efeitos. Buscou-se uma narra-



tiva em que o efeito não intencional é conscientemente evitado. Quando me refiro ao efeito não intencional, estou indicando que nem toda ação humana planejada conduz ao que se toma como um ideal ou propósito a alcançar. Ao assumir que existem influências determinantes, evita-se o efeito não intencional e constrói-se uma ordem figurativa e imaginária como a própria realidade. No entanto, aquilo que chamo de causa eficiente permite, a quem a ela recorre, mostrar uma história coerente, bem como uma fundamentação das ações humanas no momento presente.

Estudar o passado para compreender o presente e melhorar o futuro se converteu em um lema muito comum nos livros didáticos de História, tanto nos livros da CB como naqueles que, a partir da perspectiva do socialismo do século XXI, são denominados “livros tradicionais”. Deve-se insistir que a diferença entre uns e outros reside no tratamento dos sujeitos na história da Venezuela. É comum que a imagem de Bolívar enquanto defensor esteja associada à independência e, com isso, a recriação do culto a sua figura e sua associação a Hugo Chávez. É possível assegurar que toda causa, concatenada à independência, leva a marca de Bolívar. Contudo, sob a influência do Socialismo do século XXI, da teologia e do culto bolivariano, ou de um Bolívar como centro nodal da independência³. Somam-se a essa disposição histórica alguns elementos, como o que foi feito com seus restos mortais juntamente com sua exumação, transmitida pela televisão durante a noite. Nessa ocasião, por meio de uma mensagem via Twitter, @chavezcandanga, em 16 de julho de 2010, na madrugada, Chávez escreveu:

3 A denominação *O culto a Bolívar* se deve a um estudo realizado pelo historiador venezuelano, Germán Carrera Damas (1970), em que investigou como uma admiração espontânea, proveniente do povo venezuelano, foi reduplicada por elites políticas para legitimar suas ações, especialmente durante os anos 1900. Carrera advertiu sobre os perigos que esta manipulação representava, pois fazia da figura do Libertador uma espécie de ser excepcional em todos os sentidos.

Oi, amigos! Que momentos tão impressionantes vivemos esta noite. Vimos os restos mortais do Grande Bolívar. Disse com Neruda: Pai Nosso que estás na terra, na água e no ar... Desperte a cada cem anos, quando desperta o povo... Meu Deus... meu Deus... Meu Cristo, nosso Cristo, enquanto orava em silêncio, vendo aqueles ossos, pensei em ti. E como houvera desejado, quanto quis que chegasses e ordenasses como a Lázaro: levanta-te Simón, que não é hora de morrer. Imediatamente lembrei que Bolívar Vive.

Diante de tal espetáculo em volta dos restos mortais do Libertador, as denúncias dos escritores, jornalistas e historiadores circularam e chamaram aquele ato de “profanação”. Contudo, essa ação constituiu toda uma estratégia de comunicação e ideologia da qual os livros da CB fazem parte. Talvez, a de maior destaque seja a transferência realizada a partir de configurações divulgadas pelos historiadores qualificados para serem representantes da direita. Na Venezuela, o historiador Germán Carrera Damas (2005) tem falado de ideologia de transferência para fazer referência à ideologia do socialismo do século XXI. Assim, é possível inferir que os valores ideológicos de quem os professa têm especial predileção pela representação da imagem de Bolívar que os grupos de esquerda pegaram para si na década de 1980 (Straka, 2009). O mais proeminente, em termos de uma ideologia de transferência, pode ser apreciado nos chamados ao nacionalismo e às origens com a resistência indígena e, de igual modo, é desenvolvido com o confronto verbal direcionado aos EUA.

É possível verificar que, na história apresentada nos livros didáticos, como nos livros da CB, já não se faz referência aos movimentos “precursores da independência”, nem se apresenta a Revolução Francesa e o que se assume como seu precedente imediato: a Ilustração. De igual modo, são ponderadas causas eficientes que se mostram como um efeito previsto, apesar de agregados, para mostrar que a Ilustração não foi uma “causa direta”, o precedente



axial da emancipação americana. “As verdadeiras e mais profundas causas da independência de toda *Nuestramérica* não foram realmente as ideias chegadas do exterior nem os acontecimentos que ocorriam em outras nações, mas o que ocorria dentro da sociedade colonial” (AAVV, 2013A, p. 128). Isso poderia ser lido como uma forma de oferecer causas endógenas, locais ou “próprias”, como preferem os autores. Mas, a forte inclinação em mostrar a causa eficiente restringe-se a fazer referência a levantamentos da “gente comum”, tal como se aprofunda em um capítulo desse modo.

Ao relemburar os movimentos contextualizados sob essa condição, faz-se referência ao movimento dos *Comuneros del Socorro*, em 1781 — ainda que o cenário tenha sido o Vice-reinado de Santa Fé de Bogotá — e se assume, tal como se pode ler nos livros tradicionais, nos próprios da CB, que esse evento repercutiu na Capitania Geral da Venezuela. Na sequência dos movimentos qualificados sob o nome de “libertários” ou populares, segue a revolta contra a Companhia Guipuzcoana encabeçada por Francisco de León entre 1749 e 1752. Outro exemplo de movimento libertário é o encabeçado pelo *zambo* José Leonardo Chirino, em 1795, na Serrania de Cora. Seus motivos se concentraram na liberdade, na igualdade e na fraternidade, segundo o exposto como causa natural. Em seguida, descrevem o frustrado movimento de Manuel Gual e José María España em 1797.

A sequência de tais movimentos — que, agora, deixam de ser chamados de “movimentos precursores da independência” — apontam para a insurreição liderada pelo mulato Francisco Javier Pírela e o negro Joseph Francisco Suárez no ano de 1799; como consequência, soma-se o Movimento da Independência. A esse respeito, pode-se ler:

A título de síntese poderíamos afirmar, como assinala a professora Iraida Vargas, “quer pela própria insurgência contra a ordem colonial estabelecida quer pela assimilação a movimentos insurgentes ou



contra insurgentes promovidos pela classe dos mantuanos ou pelos próprios colonialistas espanhóis como o caso do movimento de independência venezuelano” (AAVV, 2013B, p. 135).

Se os movimentos fora das fronteiras da Capitania Geral da Venezuela não representaram uma “influência direta” ou não foram contados como componente da causa eficiente, de outra forma serviram como inspiração e estímulo. Com efeito, “aquelas ideias e acontecimentos ocorridos na França, Inglaterra, EUA e Haiti vieram fortalecer o ânimo e as ideias dos descontentes grupos sociais da colônia” (AAVV, 2013B, p. 128). Pode-se constatar a forte disposição ou convicção de que acontecimentos europeus marcaram o rumo da independência, mas não, por exemplo, as abdições de Bayonne (1808) que resultaram na reclusão das autoridades reais, conforme a solicitação de Napoleão Bonaparte, com a qual se deu início ao *juntismo* espanhol.

O acontecimento que parece marcar o rumo até a Independência da América Espanhola é contextualizado na dissolução da Junta Suprema dos Direitos de Fernando VII, talvez porque nem o chamado *juntismo* nem a disputa ao redor do cetro espanhol — à luz dos empreendimentos expansionistas de Napoleão — foram o selo da ruptura do nexos colonial. Em contrapartida, atribui-se grande importância ao que foi apresentado em 19 de abril de 1810, quando se difundiu a ideia segundo a qual as pessoas de todos os grupos da sociedade presenciaram o ocorrido na “prefeitura” de Caraqueño e a renúncia de Emparan e Orbe. A partir desse momento, surgiu a Sociedade Patriótica em que uma das figuras de maior relevo foi Simón Bolívar. A guerra que teve lugar depois do colapso da Primeira República é a mais considerada, porque Bolívar entrou na cena bélica, ajustando a independência mais com a guerra do que com a declaração civil.

Apesar das “verdadeiras causas” da independência terem sido de carácter interno ou próprias da situação colonial, insiste-se na



“influência da Revolução Francesa” — o que não deixa de ser paradoxal — enquanto um novo pensamento econômico, político e social. Esse pensamento “não só originou transformações importantes na Europa, mas também no pensamento dos homens americanos que haviam lido livros de autores do Iluminismo que de forma clandestina chegavam à América, porque a entrada dessa literatura estava proibida” (AAVV, 2013B, p. 127). Talvez, o aspecto a que dedicam maior espaço seja a Revolução Francesa e os efeitos, sobre ela, que provêm do Iluminismo. A figura mais destacada acaba sendo Jean Jacques Rousseau, a quem atribuem frases como as seguintes: “Que todos tenham e ninguém tenha demasiado, o povo deve elaborar leis, oposição à monarquia absoluta e o poder divino dos reis” (AAVV, 2013B, p. 127). Perguntas que se derivam dessa ideia e que se dirigem aos estudantes, como: por que as ideias do Iluminismo foram bem acolhidas pelos povos da América? No âmbito dessa concepção, faz-se referência aos primeiros espaços territoriais da América que se declararam independentes: os EUA, ou seja, as treze Colônias do Norte, o Haiti, o Guaiaco ou Santo Domingo Francês, sem determinar que este último se declarou império e os do Norte se abrigaram no republicanismo. Nessa ordem de ideias, pergunta-se aos estudantes: “O que você supõe sobre o porquê de esses dois fatos históricos terem influenciado o pensamento da população das colônias da Espanha nas Américas?” (AAVV, 2013B, p. 127). O que se tem nesse parágrafo é um exemplo conveniente de como eventos ou situações históricas são adequados aos requisitos do presente, além de um exemplo valioso de frases para mostrar um futuro do passado.

Outro indicador de causa eficiente é observado com a fundação republicana na Ibero-américa, porque nem o México nem o Brasil alcançaram a independência sob esse princípio. Tudo indica que, pela insistência de associar Bolívar à causa independentista, generaliza-se o que ele supostamente defendeu. A sua presença



— uma constante para ratificar a representação do socialismo do século XXI — é perseguida pelo assassinato, ao longo da história, em virtude das suas ideias de liberdade.

O Libertador ainda vive no coração e no pensamento dos venezuelanos. Os seus inimigos sempre o quiseram matar, de corpo e alma, mas manteve-se ontem, hoje e sempre nas lutas do nosso povo por justiça, igualdade e liberdade (AAVV, 2013B, p. 174).

Ezequiel Zamora, líder camponês e popular. A modo de conclusão

Quando se lê algum livro de história-pátria anterior aos da *Coleção Bicentenário*, para crianças ou jovens em idade escolar, é possível apreciar um tratamento não muito diferente; pelo menos, é o que se pode considerar em relação a quem iniciou a Guerra Federal (1859-1863). Com efeito, se relatou que os primeiros levantamentos armados se apresentaram no estado Carabobo com Zoilo Medrano e Jesús González, vulgo *El Agachao*, ao qual seguiram, em Coro, Tirso Salavarría e Jesús M. Hernández. Ainda no mesmo mês de fevereiro, mas no dia 22, Ezequiel Zamora (1817-1860) assumiria o comando das tropas (Siso, 1966). Nessa ocasião, chamou a atenção o fato de que o conflito armado foi verificado face à inalterada estrutura social herdada da época colonial e de que os descontentes com a situação se organizaram em torno do federalismo, que foi associado com autonomia e democracia.

Em um texto dedicado à história republicana da Venezuela, faz-se referência aos fatores que serviram de contexto ao início do conflito bélico que, segundo os termos estampados em um dos livros da CB, foi uma “insurreição popular”. De acordo com o exposto, ela havia se originado pelo “descontentamento dos camponeses empobrecidos que insurgiram (sic) contra as injustiças em que permaneciam afundados” (AAVV, 2013B, p. 26). A essa afirma-



ção acrescentou-se que a violência bélica não foi “caprichosa nem gratuita” (AAVV, 2013B, p. 26), porque “resíduos da antiga aristocracia colonial fundiram-se com as elites nascidas da Guerra de Independência e com a classe emergente de comerciantes e grandes fazendeiros para formar a oligarquia” (AAVV, 2013B, p. 26). Por serem contrários a essa oligarquia, afirmam que os insurgentes a enfrentaram sob o grito “Abaixo os Godos!” (AAVV, 2013B, p. 26).

A figura central do conflito repousa em Ezequiel Zamora, que se apresenta em uma imagem em que aparece, em primeiro lugar, sua origem social e sua adesão política. Os destaques sobre a sua vida estão estreitamente relacionados a ter uma ascendência canária e a ter realizado estudos em uma escola *lancasteriana*, onde estabeleceu vínculos com “jovens bem-informados” (AAVV, 2013B, p. 27) sobre os movimentos políticos da Europa, “mostrando interesse pelas ideias socialistas” (AAVV, 2013B, p. 27). As atividades mais visíveis do seu cotidiano — já adulto — é que entre 1838 e 1846 havia se dedicado a atender uma taberna, em Villa de Cura, estado Aragua, onde vendia e comprava gado e que, por saber ler e escrever, lia em público escritos relacionados com o liberalismo que eram publicados em um órgão liberal chamado *O Venezuelano*.

A causa eficiente que se mostra enquanto estímulo que o levou a incorporar-se à Guerra Federal se deveu a seu desprendimento social. Assim é possível ler: “Apesar de ter uma posição econômica muito mais estável do que a maioria dos venezuelanos, não abandonou seus ideais e se juntou ao debate público sobre a aguda crise política a que padecia o país pelos confrontos entre liberais e conservadores” (AAVV, 2013B, p. 27).

Contudo, a morte de Zamora se converteu em um evento disputado entre aqueles que associam sua figura com democracia popular, liderança camponesa e precursor das ideias socialistas na Venezuela e que, por sua vinculação com alguma dessas disposições foi assassinado.

Os livros didáticos sobre os quais comentei mostram como autoridade historiográfica dois autores: Carlos Irazábal e Federico Brito Figueroa, que são considerados duas figuras proeminentes do marxismo historiográfico. Para ambos, assim como para aqueles que seguem literalmente suas ideias, tanto a guerra de independência como a Guerra Federal não concretizaram seu objetivo de serem guerras democrático-burguesas enquanto primeiro elo para alcançar o socialismo. Ao episódio ocorrido entre 1859 e 1863, foi acrescentado que dela derivou uma traição ao povo e a obliteração da emancipação social. Essa questão é ratificada, conforme redigido por Irazábal, em 1939, a quem os elaboradores do texto *Nossa história republicana* (AAVV, 2013B) citam como autoridade em reiteradas ocasiões:

O que a sociedade conseguiu? [...] contribuiu para diminuir preconceitos e discriminações sociais entre os venezuelanos e para enraizar sentimentos de lutas pela igualdade. Embora não tenha acabado com a discriminação racial, nunca mais foi vista e, progressivamente, foi eliminada (AAVV, 2013B, p. 28).

Com essa figuração se tenta visibilizar que a experiência humana tem como objetivo cardinal a luta pela liberdade. Porém, o resultado de afirmações como a exposta é que a biografia difundida como personalismo político continua a marcar a senda de uma disposição imperativa à medida que adere à direita ou à esquerda política. O tratamento de personagens proeminentes está sujeito a uma exigência de enraizamento quando não se trata de estereótipos que se assumem como expressão imutável. Nesse mesmo contexto, traz-se à tona uma ação realizada por setores ricos da Guiana, os que, para sair do conflito, pediram aos ingleses sua intervenção em 1861. A respeito disso se afirma que:

Temerosos do avanço da insurgência camponesa, um grupo de venezuelanos apátridas se dispuseram a entregar o país [...] solicitavam a intervenção direta da Grã-Bretanha em nosso conflito interno, sob o



suposto desejo de recuperar a “paz e a ordem”. Em troca, entregavam o território da Guiana venezuelana (AAVV, 2013B, p. 30).

Nesse sentido, considerando as atividades das quais se convida o aluno a participar, pode-se apreciar a intenção de associar o ocorrido naquele ano com o ocorrido na Venezuela durante o período de governo chavista. Anteriormente, indiquei que, nos textos da CB, recorre-se ao presentismo. Também indiquei que a crítica cede perante a informação interessada, o juízo e a opinião. Além disso, pode-se apreciar a forte inclinação em mostrar que a Venezuela deste momento experimenta uma situação igual à da Guerra Federal (1859-1863). Como atividade aos estudantes, propõe-se:

Todos a opinar na aula! Como você consideraria este tipo de cidadão que, privilegiando seus interesses egoístas, é capaz de solicitar uma intervenção estrangeira em nosso país e entregar parte de nosso território? Acrescenta que ainda hoje existem cidadãos dessa classe? (AAVV, 2013B, p. 30).

Como se vê, geralmente, esse convite aos estudantes não é contemplado para indagar a interpretação, e menos ainda para buscar uma explicação que possa contribuir com uma aproximação ao passado. Em termos gerais, trata-se de enraizar novos espaços da memória apelando a formas de tradição histórica na Venezuela, muitas delas, catalogadas como história oficial e história de elites acadêmicas. Tentei deixar visível ao leitor o que tradicionalmente conhecemos como história narrada a partir do âmbito da historiografia escolar, cujas inferências têm base em causas e consequências. O que hoje as elites políticas e culturais vinculadas a um projeto político denominam “nova história” ou “história dos excluídos” se concatena com o que os positivistas estabeleceram como tarefa historiográfica. Porque o determinismo continua presente, juntamente com a causa eficiente.

Naturalmente, não se trata de censurar; meu modesto interesse consiste em demonstrar que a história e a opção narrativa



escolhida fazem parte de mentalidades contextualizadas em uma conjuntura mental. Também demonstra que os valores culturais, tidos como memória e identidade, impõem-se como “a história” e não como “uma história”. Geralmente, é difícil que se considere dessa forma, porque existe uma convicção acerca de uma história a partir da qual se definiu o presente, e cuja marca se presume a partir de uma identidade nacional.

No entanto, a experiência mostra de forma ressonante que a história — ou o que é representado como história — faz parte de querelas políticas, culturais e sociais. Por conseguinte, é importante que o processo historiográfico, ou seja, a compreensão, a interpretação, a narrativa e a representação ultrapassem as crenças, o culto da autoridade, a glorificação heroica e as opiniões subordinadas a legitimar ações políticas do momento atual. Ontem, assim como hoje, a história e suas representações não estão alheias à tarefa política, nem às convicções fundamentadas em mera opinião. Creio ter deixado claro que o relato histórico, assim como as representações que esse propicia, não ultrapassaram a barreira que estabelece a causa como fundamento da compreensão do presente ou da realidade contemporânea.

Referências bibliográficas

- AAVV. (2013A). Historia de Venezuela y de Nuestramérica. Ciencias sociales, Primer año. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la educación.
- AAVV. (2013B). Nuestra historia republicana. Ciencias sociales, Segundo año. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la educación.
- Bracho, J. (2021). El convencimiento imaginario de una realidad. Una mirada desde la Venezuela del siglo XXI. Caracas: Abediciones - UCAB.



- Briceño, I. M. (1985). Nuestros estudios históricos. En G. Carrera Damas. Historia de la historiografía venezolana. Textos para su estudio (pp. 441-447). Caracas: Ediciones de la Biblioteca – UCV.
- Briceño, I. M. (1972). Introducción y defensa de nuestra historia. Caracas: Monte Ávila Editores. (Primera edición: 1952).
- Brito, F. (1975). Historia económica y social de Venezuela. Caracas: Ediciones de la Biblioteca – UCV. Tomo I.
- Brito, F. (1981). Tiempo de Ezequiel Zamora. Caracas: Ediciones de la Biblioteca – UCV.
- Burke, P. (2006). Formas de historia cultural. Madrid: Alianza Editorial.
- Carrera, D. G. (1970). El culto a Bolívar. Caracas: Ediciones de la Biblioteca – UCV.
- Carrera, D. G. (1980). Metodología y estudio de la historia. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Carrera, D. G. (1995). Aviso a los historiadores críticos. Caracas: Ediciones Ge.
- Carrera, D. G. (2005). El bolivarianismo – militarismo. Una ideología de reemplazo. Caracas: Ala de Cuervo.
- Carretero, M. (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Argentina: Editorial Paidós.
- Ferro, M. (1995). Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero. México: Fondo de Cultura Económica.
- Irazábal, C. (1979). Hacia la democracia. Contribución al estudio de la historia económico – político – social de Venezuela. 4ª edición. Caracas: Editorial Ateneo de Caracas.
- Siso M., J. M. y Bartoli, H. (1966). Historia de mi patria. Venezuela – México: Editorial Yocoima.



- Straka, T. (2009). La épica del desencanto. Bolívarianismo, historiografía y política en Venezuela. Caracas: Caracas. Editorial Alfa.
- Vilar, P. (2004). Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos. España: Editorial Crítica.
- Villalba, F. (2012). Historia contemporánea de Venezuela. Cuarto año. Nivel de Educación Media. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.



An aerial photograph of a coastal town, likely in a tropical region, showing a bay with several boats, a cluster of buildings, and a large area of dense forest covering the surrounding hills. The image is in a muted, brownish-grey color palette.

Parte II

Formação docente

Quais histórias se ensinam sobre a Amazônia e os países amazônicos nos cursos de licenciatura em História no Brasil?



ERINALDO CAVALCANTI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (BRASIL)

Considerações iniciais

Este texto está situado no âmbito das pesquisas desenvolvidas no projeto *A História ensinada: saberes docentes, livro didático e narrativa*. Um dos temas analisados se propõe a compreender o lugar ocupado pelo ensino de História durante a formação inicial de professores e professoras. O projeto foca nos cursos de formação inicial dos professores de História, oferecidos nas universidades federais em seus respectivos *campi sede*. Tomando por base documental os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos, as problematizações são conduzidas no sentido de refletir como os cursos de licenciatura enfrentam o debate sobre o ensino de História.

Para esse texto, as reflexões serão direcionadas a compreender quais passados se ensinam (nos cursos de História das instituições pesquisadas) sobre a Amazônia e os países amazônicos. De



tal modo, interessou analisar como os cursos de licenciatura em História, no Brasil, abordam as histórias relacionadas à Amazônia e/ou aos países que fazem parte desse espaço histórico geográfico¹: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia e Venezuela.

Contextualizando o tema

O ensino de História, no Brasil, tem se consolidado nas últimas décadas como espaço de reflexão, de disputas políticas e epistemológicas e de produção de saber/poder. Eventos acadêmicos, revistas científicas, associações de professores/pesquisadores e ampliação de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação sinalizam o crescimento e o fortalecimento do ensino de História, como destacam Ricardo Pacheco e Helenice Rocha (2016) e Marieta de Moraes (2016). De tal modo, o ensino de História tem ganhado robustez não apenas como tema de estudo nas pesquisas situadas na Pós-graduação, mas também enquanto espaço ou campo de produção de saber, como defende Carmen Teresa Gabriel (2019).

Certamente, não é meu objetivo apresentar, aqui, um estado da arte sobre a produção que problematiza o ensino de História. Apontarei, todavia, alguns trabalhos com os quais é possível estabelecer um diálogo mais próximo com os objetivos estabelecidos para esse texto.

O ensino de História tem sido analisado por diferentes abordagens teórico-metodológicas e a partir de distintas temáticas de estudo. Diferentes pesquisadores do campo da História e do campo da Educação têm se debruçado sobre uma ampla variedade de

1 A criação da chamada região Panamazônica está relacionada com a elaboração do Tratado de Cooperação da Amazônica (TCA) que conta com oito países: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. Para o presente texto, os países com os quais não conseguimos estabelecer contato com pesquisadores não entraram na amostragem.

temas. O Ensino de História e o tempo presente²; a formação docente³; os livros didáticos⁴; a historiografia escolar⁵ e as relações étnico-raciais⁶ figuram entre os de maior interesse para uma parte dos colegas pesquisadores.

Acerca dos saberes docentes mobilizados pelos/as professores/as de História, no exercício da profissão, Ana Maria Monteiro (2007) tem contribuído de forma significativa com os debates. Ela mostrou que, ao lecionar uma aula de História, na Educação Básica, os professores recorrem a diferentes saberes e desfrutam de uma relativa autonomia, construída por meio de experiências pessoais e profissionais, diálogo com referências epistemológicas e práticas pedagógicas vivenciadas nos espaços de atuação profissional.

Sobre os saberes selecionados pelos cursos de formação inicial dos professores de História, já dispomos de importantes contribuições que sinalizam a predominância do conhecimento de conteúdos histórico-historiográficos em detrimento de outros. Mauro Cezar Coelho e Wilma Baia Coelho (2018) mostraram que uma parte dos cursos de licenciatura em História, no Brasil, mantém uma reduzida quantidade de disciplinas sobre os saberes pedagógicos e, menos ainda, sobre os saberes ligados à Educação das relações étnico-raciais. De tal modo, os componentes curriculares voltados aos saberes pedagógicos da docência, da escola, do ensinar história para crianças e jovens são praticamente invisibilizados nos referidos cursos analisados.

Seguindo essa linha de reflexão, Erinaldo Cavalcanti (2020c) mostrou que as reflexões sobre a aprendizagem histórica ainda são

2 Delgado e Ferreira (2013) e Cavalcanti (2021).

3 Guimarães (2012); Monteiro (2007; 2013); Cavalcanti (2020a, 2020b); Oliveira e Freitas (2013) Caimi (2015); Silva e Rossato (2013).

4 Bittencourt (2009), Rocha (2013, 2018), Caimi (2019); Cavalcanti (2021).

5 Ribeiro (2015); Rocha, Magalhães, Contijo (2009); Ricci (2008); Gondra (2018).

6 Coelho e Coelho (2021), Coelho (2018), Pereira (2008).



praticamente ignoradas nos cursos das universidades federais da região amazônica. Esse mesmo autor (2021a) analisou o lugar ocupado pelo ensino de História nas disciplinas obrigatórias de Teoria da História. A partir dos dados catalogados, o autor demonstrou como as disciplinas de teoria oferecidas nos cursos de licenciatura têm ignorado ou silenciado o debate sobre o ensino de História.

Flávia Caimi (2013) também tem contribuído sobremaneira com os debates. Ela refletiu como os cursos de formação inicial continuam minimizando as discussões referentes aos saberes pedagógicos. Para a autora, não basta dominar os conhecimentos dos conteúdos históricos, uma vez que, para ensinar História a um/a aluno/a, é necessário saber de História, saber de ensinar e saber do/a aluno/a. Para Flávia Caimi (2015),

Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente, bem mais difícil é levar o eu empírico a constituir-se como um eu epistêmico, como desafia Charlot (2006, p. 12), criando pontes para passar do “indivíduo preso no movimento da vida cotidiana ao indivíduo intelectualmente mobilizado, atento ao saber”, que estabelece uma relação qualificada com este saber (p. 115).

Como defende a autora, o ensinar, quando está associado a aprender, não é fácil. Nesse sentido, não basta o/a professor/a dominar os conteúdos a serem ensinados. Obviamente, ninguém ensina o que não sabe, portanto, é necessário o domínio dos referidos conteúdos.

As pesquisas especializadas mostram que, mesmo ocorrendo um crescimento substancial do debate e da pesquisa no âmbito do campo do Ensino de História, durante a formação inicial, ainda prevalece uma configuração que minimiza as questões ligadas ao



tema, como mostraram as pesquisas de Ângela Ferreira (2014) e Erinaldo Cavalcanti (2018; 2021a).

Parece que, em alguma medida, encontramos-nos diante de um paradoxo. Por um lado, o crescimento e a consolidação do Ensino de História como tema de pesquisa e espaço de produção de saber; por outro, a assimetria identificada nos percursos de formação inicial, na relação entre os saberes selecionados para compor as matrizes curriculares dos professores de História que irão atuar na Educação Básica. Uma interpretação inicial (que ainda necessita de mais pesquisas para sua sustentação) é que a consolidação do Ensino de História ainda está, predominantemente, ligada aos núcleos de pesquisa da Pós-graduação entre os colegas pesquisadores que têm o referido tema como de interesse.

Fora dos núcleos específicos em que estão localizadas as pesquisas sobre o ensino de História — no interior dos departamentos de História das grandes universidades do Brasil — parece que ainda prevalece o pouco interesse pelo ensino de História, como destacam Marieta de Moraes Ferreira e Renato Franco (2008). Essa configuração, no âmbito das licenciaturas, pode ser um indício de que as questões envolvendo o ensino e a formação do professor de História ainda não foram devidamente resolvidas (Ricci, 2015), como se problematizar o ensino e a formação do professor de História fosse responsabilidade apenas dos colegas que atuam na “área do ensino”. Esse cenário também pode ser indicativo de que a História, enquanto área de conhecimento, não tem enfrentado de forma institucional as questões que envolvem a formação dos professores.

Esses debates não ocorrem apenas no Brasil. Diversos pesquisadores têm contribuído com reflexões no que tange às problematizações envolvendo os desafios sobre o ensino de História e a formação do professor dessa disciplina. No âmbito das pesquisas localizadas nos países amazônicos, contamos com importantes contribuições. Alcira Aguilera Morales (2017) analisou os senti-



dos construídos entre o ensino da História e as Ciências Sociais, no presente, para o contexto da Colômbia. A autora destacou a memória como um dos temas-chave que aparecem nas reflexões envolvendo o ensino de História no chamado tempo presente. Ela ressaltou, ainda, o crescimento de grupos e redes de pesquisa, no país, e o aumento da publicação especializada nos últimos anos.

Álvaro Acevedo Tarazona e Gabriel Samacá Alonso (2012) também oferecem significativas contribuições, focando a atenção na política educativa desenvolvida pelo Estado colombiano para a disciplina de História. Por meio dos planos de cursos desenvolvidos pelo Ministério da Educação, na segunda metade do século XX, os autores mostraram de que forma a memória oficial foi mobilizada enquanto eixo estruturante, na representação da nação, segundo as lentes e os interesses do estado.

Sandra Patricia Rodríguez Ávila também tem oferecido importantes reflexões sobre o debate. No âmbito das pesquisas desenvolvidas na linha *formação política e memória social* da Universidade Pedagógica Nacional (UPN), a autora (2012) destacou a centralidade que ocupa a memória nos trabalhos desenvolvidos, sobretudo aqueles que dialogam com as experiências ligadas aos conflitos armados na Colômbia. Sobre o campo do Ensino de História, na Colômbia, essa mesma autora (2014) destacou que, entre 1990 e 2011, as reflexões poderiam ser agrupadas em três eixos temáticos, os quais ela denominou “cognitivo”, “curricular” e “didático”. O primeiro volta seu interesse para os processos que ocorrem com os sujeitos escolares nas práticas de ensino, predominando o campo disciplinar no diálogo com outras áreas do saber. Para o eixo “curricular”, o ensino de História é analisado a partir de seleção, ordenamento e finalidade dos conteúdos por meio de um debate sobre a interdisciplinaridade, pontuando a importância da formação disciplinar no âmbito escolar. A reflexão do eixo “didático” problematiza os conteúdos curriculares, as práticas de ensino, os



processos formativos dos estudantes e as condições profissionais dos docentes; além disso, identifica-se uma relação de complementariedade entre a didática das ciências sociais e a História.

Com outro foco de interesse, o *Campo de la enseñanza de la Historia en Colombia, 2000-2017* também foi objeto de pesquisa de dissertação de Ferney Quintero Ramírez (2018). O autor apresenta uma importante reflexão mostrando os três temas emergentes na produção ligada ao ensino de História: aqueles que problematizam as questões da normatividade; a construção do campo didático; as disputas envolvendo a orientação disciplinar e a perspectiva multidisciplinar das ciências sociais. O autor ainda argumenta que o Ensino de História, na Colômbia, constitui um subcampo pertencente à Educação, desfrutando de determinadas projeções, interna e externa. Ele ainda reflete sobre o lugar ocupado pelo professor de História, no campo intelectual, chamando a atenção para as poucas pesquisas voltadas a esse foco, uma vez que a maioria tem se centrado nos planos de estudo, nas políticas de formação e nos conteúdos selecionados para a formação. Assim, expressa que “não se encontra nenhuma pesquisa que indague a relação entre o alto volume de conteúdos na formação disciplinar do professor e seu impacto no ensino e nas formas de ensinar.” (Ramírez, 2018, p. 110. Tradução nossa).

Álvaro Acevedo Tarazona (2012), por sua vez, problematiza os propósitos e desafios para o ensino de História, atualmente, sobretudo diante da falta de conhecimento histórico dos jovens na educação básica. Nesse sentido, ele reflete sobre a possibilidade de construção de diálogos entre o conhecimento produzido nas escolas e aqueles construídos nas universidades. Para tanto, ele defende que é necessário o desenvolvimento de pesquisas consistentes sobre o processo de formação dos professores. Em suas palavras, o que falta é



desenvolver estudos com profundidade sobre os processos formativos experimentados pelos professores; isto significa analisar criticamente a maneira como os docentes que ensinam as "Ciências Sociais" foram formados, que tipo de referentes acadêmicos têm e a maneira como relacionam o enfoque científico e pedagógico do conhecimento social. (Tarazona, 2012, p. 12. Tradução nossa).

Os desafios sobre como os estudantes interpretam as experiências históricas também foram objeto de reflexão de Nilson Javier Ibagón Martín e Antonio Echeverry (2021). Os autores analisaram como um grupo de 86 estudantes do ensino médio, em Bogotá, interpretam a história do conflito armado em seu país, destacando os desafios encontrados nas narrativas dos estudantes relacionadas às explicações dadas sobre o referido conflito. Para os autores, os alunos apresentaram significativos problemas nas explicações produzidas, sinalizando um desconhecimento generalizado acerca das relações que desencadearam o paramilitarismo na Colômbia.

Juan Davi Restrepo Zapata (2018) também analisou como o Ensino de História tem sido objeto de interesse por parte do Estado colombiano. De maneira específica, destacou as disputas em torno da história ensinada e representada nos livros didáticos pelos quais se deseja construir uma dada representação da história nacional. Os livros didáticos de história, na Colômbia, foram objeto de reflexão de Nilson Javier Ibagón Martín (2013), que analisou os elementos teórico-metodológicos na relação entre os livros didáticos e o ensino de História enquanto possibilidade para ampliar sua compreensão. Gabriel Cabrera Becerra (2010) analisou o lugar ocupado pela Amazônia nos livros didáticos entre os anos de 1880 e 1940, destacando que prevalece uma representação superficial acerca da Amazônia. Sobre a independência da Colômbia, os livros didáticos analisados por Luis Alfonso Alarcón Meneses (2013) têm produzido a representação que focaliza, predominantemente, uma perspectiva ideológica e cultural.



Os livros didáticos de História são temas privilegiados também nas pesquisas desenvolvidas por Tulio Ramírez para o contexto da Venezuela. O autor demonstrou o potencial desse tema como objeto de investigação que, segundo ele, pode ser investigado a partir de distintos enfoques, pois é uma fonte inesgotável de informações. Assim, é um objeto que permite múltiplas abordagens, já que “[...] seus conteúdos, os conhecimentos que privilegia, suas omissões, os valores que transmite, sua estrutura, sua produção e comercialização, o marco legal que o regulamenta, os critérios utilizados pelos docentes para selecionar uns e não outros” (Ramírez, 2003, p. 273. Tradução nossa), são alguns dos temas que podem ser desenvolvidos a partir da análise de livros didáticos. Ramírez (2012) também destacou essa ferramenta como um objeto de interesse político pelo qual se disputa a construção de narrativas históricas, como mostra a análise do livro didático *Venezuela y su gente: ciencias sociales (6º grado)*. Inés Quintero (2012) também contribuiu com essas reflexões no contexto da Venezuela, mostrando as principais ausências identificadas na análise de livros didáticos elaborados pelo governo venezuelano.

Ainda no âmbito do contexto da Venezuela, podemos mencionar as reflexões da professora Migdalia Lezama (2021) ao analisar os desafios e as propostas de ensino-aprendizagem da História em seu país. Segundo a autora, o ensino de História tem crescido em debates e produções especializadas e, ao mesmo tempo, a história ensinada tem-se tornado objeto de intensas disputas. Ao analisar as propostas oficiais defendidas pelo governo venezuelano, ela ressalta que “o estudo dos documentos apresentados pelo Ministério Popular para a Educação comprovou a clara finalidade de impor uma visão hegemônica direcionada a desenvolver militância política nos espaços escolares” (Lezama, 2021, p. 80. Tradução nossa).

Quais significados os professores em formação inicial atribuem ao ensino e à aprendizagem em História? Essa foi a questão/problema analisada por Augusta Valle Taiman (2021). Com foco



na História recente, a autora analisou as representações construídas pelos estudantes de licenciatura em ciências sociais, no Peru, destacando que os futuros professores se sentem inseguros no trato com temas sobre história recente. A autora ainda sinalizou que predomina, entre os estudantes, uma concepção de transmissão do ensino de História que ainda está relacionada aos governantes enquanto protagonistas da História.

Por certo que, em sala de aula, os professores da educação básica mobilizam diferentes saberes quando estão lecionando. De tal forma, a aula de História não se limita a uma adaptação dos conhecimentos da Ciência Histórica — aprendidos nos cursos de licenciatura — voltados aos jovens em fase de escolarização. Todavia, os saberes de referência estão entre os saberes docentes — como defende Maurice Tardif⁷ — acionados pelos professores quando estão exercendo a profissão nas aulas de História. As reflexões de Maurice Tardif (2014) são especialmente importantes na medida em que postulam que os conhecimentos e as práticas docentes são múltiplas e heterogêneas. Portanto, não existe relação de determinismo entre os documentos prescritos e as ações dos docentes no exercício do ensino.⁸

7 Segundo Maurice Tardif (2020), a profissão docente é constituída de quatro saberes basilares: os saberes da formação profissional (das ciências da educação); os saberes das disciplinas (como História, Biologia e Matemática); os saberes curriculares (ligados aos conteúdos e às metodologias) e os saberes experienciais construídos nas e pelas práticas cotidianas do dia a dia.

8 É importante ressaltar que as discussões sobre o ensino de História têm crescido em diversos países. Nesse sentido, vale a pena consultar as contribuições de Margarita Victoria Rodríguez (2008) sobre a formação docente na América, focalizando o Chile, a Argentina e o Uruguai. Para o contexto da Argentina, as reflexões de Maria Paula González (2004-2005; 2018) e Virginia Cuesta (2019) são igualmente importantes. Sobre a formação do professor de História em Portugal, as problematizações de Maria do Céu de Melo (2015) também são bastante relevantes quando a autora mostra a predominância do modelo quadripartite nos currículos de História. Sobre o ensino de História na Espanha, vários autores (e temas de estudos) são conhecidos, como Joan Pagès (2004); Joan Pagès e Jesús Marola (2018); Joaquin Prats et al (2011), e Conchas Fuentes Moreno (2006), para citar apenas alguns nomes.

Procedimentos metodológicos

O projeto do qual resulta este capítulo — assim como este texto — tem associado procedimentos metodológicos e análise teórico-epistemológica por compreendê-los indissociáveis, mesmo que distintos. O primeiro passo ocorreu com a escolha das instituições que fariam parte da pesquisa. Para tanto, selecionei uma por estado, usando como primeiro critério o maior tempo de vida, ou seja, aquelas com mais anos de experiências na oferta dos cursos de formação de professores de História. Uma vez que algumas universidades oferecem mais de um curso, optei em trabalhar com os *campi* sede. Em seguida, procedi à localização dos PPPs dos cursos. Nem todas as universidades disponibilizam esses documentos — que são públicos — nos endereços *online* dos departamentos e/ou institutos. Para essas situações, busquei localizar os PPPs a partir do contato com colegas e amigos professores que atuam nessas universidades. Quando não tive êxito, substituí a universidade escolhida, usando os mesmos critérios: longevidade e disponibilidade do PPP.

De posse das 27 matrizes curriculares, iniciei a catalogação dos dados sobre diferentes temas de reflexão ligados a cada problemática desenvolvida: a carga horária total e por disciplina nos cursos; a distribuição do tempo por temática de estudo; a especificação e a quantidade de disciplinas obrigatórias e o lugar ocupado pelas disciplinas obrigatórias sobre os livros didáticos, a aprendizagem histórica, os saberes docentes e o lugar ocupado pelo ensino nas disciplinas de Teoria da História — para citar apenas alguns exemplos. Desse procedimento, resultou a elaboração de diversos gráficos, quadros e tabelas com os dados produzidos.

Para este texto, além dos dados gerais sobre os PPPs, passei a identificar nos cursos quais ofereciam disciplinas obrigatórias voltadas aos estudos sobre a Amazônia. Para tanto, usei o termo “Amazônia” como descritor, registrando sua localização em cada matriz curricular.



Dos registros produzidos por esse procedimento metodológico, construí tabelas de modo a catalogar os dados e oferecer uma visualização da oferta das disciplinas que inserem a Amazônia como tema de interesse. Esse mesmo procedimento foi adotado para identificar se os cursos, aqui pesquisados, oferecem disciplinas sobre os países amazônicos, como Colômbia, Venezuela, Equador, Peru e Bolívia. De tal modo, utilizei cada um desses nomes próprios como descritores em seus respectivos PPPs. Uma vez identificados esses termos, passei a registrar o nome da disciplina, o período de oferta, a carga horária e os temas selecionados para os estudos em suas ementas.

A análise dos registros catalogados e das informações, produzidas pelos procedimentos metodológicos, está diretamente relacionada ao tratamento teórico adotado. Dito com outras palavras: os PPPs utilizados aqui como *corpus* documental são apreendidos enquanto representações fragmentárias resultantes de muitas variáveis. De tal modo, não são analisados como se fossem uma cópia da realidade experienciada nos cursos de formação inicial. Entendo que não seja possível estabelecer qualquer relação de determinação entre o que se encontra nos documentos formais e o que se vivencia no interior dos cursos. Qualquer vinculação estabelecida é indiciária, parcial, fragmentária, e, como tal, é interpretada como vestígio da condição das possibilidades de produção.

É oportuno destacar que a produção de cada PPP envolve diferentes pessoas, com distintas formações e diferentes relações de poder dentro de cada departamento em que são elaboradas as matrizes curriculares, as normativas e os pareceres de conselhos e órgãos federais, ligados ao Ministério da Educação, que também interfere na produção dos referidos PPPs.



A Amazônia como tema de estudo nos cursos de formação inicial

Sobre a presença da Amazônia como tema de estudos nos cursos de formação inicial, é importante destacar que os dados identificados nos PPPs precisam ser relativizados também em virtude da dinâmica em que ocorre a oferta das disciplinas. Sabemos que os professores desfrutam de certa autonomia na elaboração dos planos de curso sobre as disciplinas oferecidas. No entanto, a oferta de disciplinas como “História Antiga”, “História Medieval”, “História Moderna” e “História da América”, por exemplo, são indícios de que a ciência histórica tem selecionado determinados saberes entendidos como necessários à formação do professor de História. Por isso, a despeito das possíveis mudanças inseridas por iniciativa de um/a professor/a, as reflexões sobre as disciplinas e seus temas de estudo, nos PPPs, são relevantes. Esses documentos mostram um conjunto amplo e heterogêneo de conceitos e saberes que passa a configurar os desenhos curriculares dos professores de História. Eles definem disciplinas e determinam o tempo de estudo para as temáticas trabalhadas em cada componente curricular. Por isso, também é importante refletir, para não naturalizar, por que razão certas disciplinas temáticas têm o dobro de carga horária em comparação a outras. Vejamos, no Quadro 1, como a Amazônia aparece nos cursos aqui analisados.



Quais histórias se ensinam sobre a Amazônia e os países amazônicos nos cursos de licenciatura em História no Brasil?

Quadro 1. Relação instituição/disciplina sobre a Amazônia.

Instituição (ano de aprovação do Projeto Pedagógico de Curso [PPC])	Hora (Total)	Disciplinas obrigatórias		
		Total	Específica sobre Amazônia	Menciona a Amazônia
Região Norte				
UFAM, 2006	2.865	41	2	
UNIFAP, 2007	3.420	44	2	
UFPA, 2011	3.260	45	4	
UFT, 2011	2.805	36	—	—
UFRR, 2012	2.810	38	1	
UFAC, 2013	2.930	39	2	
UNIR, 2014	3.560	32	1	
Região Nordeste				
UFC, 2010	2.800	34	—	—
UFPI, 2011	3.050	39	—	—
UFS, 2011	2.865	40	—	—
UFAL, 2011	2.830	48	—	—
UFPE, 2013	2.830	35	—	—
UFMA, 2014	2.865	36	—	—
UFRB, 2018	3.294	36	—	—
UFRN, 2018	3.225	39	—	—
UFPB, 2020	3.210	42	—	—
Região Centro-Oeste				
UFMT, 2009	3.268	39	—	—
UFMS, 2018	3.230	37	—	—
UFG, 2019	3.224	36	—	—
UnB, 2019	3.225	29	—	—
Região Sudeste				
UFES, 2009	3.300	43	—	—
UFU, 2018	3.230	40	—	—
UFRJ, 2018	3.644	42	—	—
UNIFESP, 2019	3.270	35	—	—
Região Sul				
UFSC, 2006	3.366	40	—	—
UFPR, 2017	3.290	40	—	—
UFRGS, 2018	3.210	31	—	—

Fonte: elaboração do próprio autor

O Quadro 1 oferece muitas leituras. Pelos critérios de busca adotados, é possível perceber que apenas instituições localizadas na região Norte do País oferecem cursos com disciplinas obrigatórias voltadas aos estudos sobre a Amazônia. Também se percebe que nem todas as instituições localizadas na região amazônica oferecem disciplinas que têm a própria região como tema de estudo. Assim, os cursos oferecidos na UFT, na UFMT e na UFMA não mencionam a Amazônia como uma questão a ser estudada durante a formação inicial do professor de História⁹.

Nas três primeiras colunas do Quadro 1, constam as informações sobre o ano de aprovação dos PPP's dos cursos, a carga horária total e o número de disciplinas. Interessa-nos focar nas duas últimas colunas. A penúltima é composta por dados sobre as disciplinas obrigatórias especificamente voltadas aos estudos da Amazônia. Apenas seis cursos oferecem essas disciplinas. Ao identificar a sua ausência, na grande maioria das instituições, elaborei a última coluna para agrupar alguma disciplina que, mesmo não sendo específica sobre a Amazônia, poderia inseri-la como um dos seus objetivos de estudo. Mas, a Amazônia não aparece entre os temas de estudo em nenhuma outra instituição além daquelas seis identificadas na penúltima coluna. Assim do total de 27 instituições pesquisadas, apenas seis inserem nominalmente a Amazônia como um tema de estudo.

Diante da ausência do descritor, nas 21 instituições, passei a procurar, em seus PPPs, menções a dois temas clássicos da historiografia nacional, cujos acontecimentos ocorreram no espaço

9 É oportuno explicar para o público não nativo que, geograficamente, o Brasil é dividido em cinco regiões, conforme aparece no Quadro 1 (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). A região amazônica, além dos estados localizados na região Norte, é composta também pelos estados do Mato Grosso (onde está localizada a UFMT) e por uma parte do estado do Maranhão, onde está a UFMA.



que, hoje, é conhecido como Amazônia: a “Cabanagem”¹⁰ e o “Grão-Pará”¹¹. Os desfechos permaneceram os mesmos.

Com esses resultados, percebe-se que 78% dos cursos, aqui pesquisados, não oferecem disciplinas dedicadas aos estudos sobre a região amazônica, que ocupa mais da metade do território nacional. Pelos dados catalogados, não seria inverossímil afirmar que os cursos que estão formando os professores de História não têm contribuído com as reflexões acerca das histórias construídas na Amazônia e sobre ela. Os passados vividos e os presentes construídos, nessa parte do território do País, continuam estrangeiros para os/as professores/as de História formados nas universidades federais que compõem a pesquisa. Se é promovida alguma discussão acerca da Amazônia, essa se trata de uma iniciativa individual dos colegas professores responsáveis pelas disciplinas ao elaborarem seus planos de curso.

Na sequência, o Quadro 2 apresenta as disciplinas identificadas como especificamente voltadas aos estudos sobre a Amazônia.

-
- 10 A Cabanagem foi uma revolta ocorrida na província do Grão-Pará (atual estado do Pará), entre 1835 e 1840, no contexto de crise econômica e revoltas sociais durante o Brasil Império. Sobre a Cabanagem, ver Ricci, 2013.
- 11 Grão-Pará foi o nome dado à província do atual estado do Pará, no período imperial, cuja extensão territorial compreende os atuais Estados: Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Piauí e parte do Mato Grosso.

Quadro 2. Relação das disciplinas oferecidas

Instituição	Componente Curricular sobre História da Amazônia	Período	Carga horária (horas)
UFAM, 2006	História da Amazônia I	4º	60
	História da Amazônia II	5º	60
UNIFAP, 2017	História da Amazônia I	3º	60
	História da Amazônia II	6º	60
UFPA, 2011	História da Amazônia I	4º	68
	História da Amazônia II	8º	68
	História da Amazônia III	9º	68
	História da Pan-Amazônia	9º	68
UFRR, 2012	História da Amazônia	6º	60
UFAC, 2013	História da Amazônia I	3º	60
	História da Amazônia II	4º	60
UNIR, 2014	História da Amazônia	—	80

Fonte: elaboração própria.

Nas instituições que oferecem cursos com disciplinas sobre a Amazônia, esses componentes curriculares recebem o mesmo nome — “História da Amazônia” — e são ofertadas entre o 3º e o 9º período dos cursos. No que tange ao número de disciplinas, a UFAM, a Unifap e a UFAC oferecem duas cada. A UFRR e a UNIR ofertam uma disciplina em seus respectivos cursos. A UFPA, por sua vez, oferece três disciplinas. É importante ressaltar que a quantidade de disciplinas não diz respeito apenas a uma questão de números. Oferecer uma disciplina de 68 horas e oferecer três disciplinas de 68 horas cada implica garantir uma quantidade de horas reservada aos estudos sobre a Amazônia. Essa distribuição disciplina-hora-tempo-tema é muito importante, pois também indica

como o tempo durante a formação inicial do professor foi dividido entre os saberes a serem estudados e produzidos. De tal modo, também mostra o lugar ocupado pela Amazônia enquanto tema de interesse na matriz curricular do respectivo curso.

Se a Amazônia está presente, em termos de oferta de disciplinas obrigatórias, em apenas 22% dos cursos analisados, que lugares ocupam os países amazônicos como tema de estudo durante a formação inicial do professor de História no Brasil?

O que se ensina sobre os países amazônicos nos cursos de licenciatura em História?

Para identificar se os países amazônicos que compõem esta pesquisa são temas de estudo, nos cursos analisados, realizei o procedimento de busca usando como descritor seus respectivos nomes. De tal modo, realizei uma busca, em cada PPP, pelos nomes: “Bolívia”, “Peru”, “Equador”, “Colômbia” e “Venezuela”. Nenhuma das 27 instituições oferecem disciplinas específicas sobre a(s) história(s) desses países. Diante do resultado, passei a catalogar as menções feitas a tais países. O Quadro 3 apresenta os dados obtidos.



Quadro 3. Relação instituição/disciplinas sobre os países Amazônicos

Instituição	Disciplinas obrigatórias	
	Disciplinas	“Tipo” de menção
Região Norte		
UFAM, 2006	História da América I	Sociedades pré-colombianas
UNIFAP, 2007	História da América Colonial	Sociedades pré-colombianas
UFPA, 2011	Brasil Colonial	Sociedades pré-colombianas
UFT, 2011	História da América Colonial	América pré-colombiana
UFRR, 2012	História da América I	O mundo pré-colombiano
UFAC, 2013	História da América III	Colômbia, Peru, Bolívia
UNIR, 2014	História da América Colonial	Civilizações pré-colombianas
	História de Rondônia	Povos pré-colombianos
Região Nordeste		
UFMA, 2014	História da América: da pré-história à conquista europeia	Civilizações pré-colombianas: maias, astecas, mixtecas, incas e demais civilizações
UFRN, 2018	História da América Colonial	Culturas pré-colombianas
Região Centro-Oeste		
UFMT 2009	História da América I	Povos pré-colombianos
UFMS, 2018	História da América Colonial	Povos pré-colombianos
UnB, 2019	História da América I	A diversidade das estruturas sociais, políticas e econômicas pré-colombianas
Região Sudeste		
UFES, 2009	História da América Colonial	Sociedade pré-colombiana
UFU, 2018	História dos povos indígenas	Sociedade pré-colombiana
UFRJ, 2018	História da América Colonial	Sociedade pré-colombiana

Fonte: elaboração própria.

É oportuno ressaltar que o Quadro 3 foi elaborado a partir dos dados identificados pelos descritores mencionados anteriormente. Como podemos perceber, a região Norte é a única em que todas as instituições pesquisadas oferecem disciplinas que fazem menção, em alguma medida, às histórias de alguns dos países amazônicos. Entre as instituições identificadas pelos descritores, foram localizados a seguinte quantidade dessas disciplinas: no Nordeste, duas (UFMA e UFRN); no Centro-Oeste (UFMT, UFMS e UnB) e no Sudeste (UFES, UFU e UFRJ), três; no Sul, nenhuma. No total, encontramos 16 disciplinas entre todos os cursos analisados.¹² As demais instituições que não aparecem no Quadro 3 inserem disciplinas sobre “História da América” indicando os seguintes temas de estudo: culturas das sociedades autóctones, conquista, colonização espanhola e lutas pela independência. Ou seja, em alguma medida, a(s) história(s) dos países que foram colonizados pela Espanha pode(m) fazer parte dos temas de estudo dessas disciplinas.

Pelas informações catalogadas, percebe-se que as histórias dos países amazônicos, quando mencionadas, estão vinculadas às disciplinas denominadas “História da América”. As exceções são uma disciplina da UFPA (chamada de Brasil Colonial), uma da UNIR (História de Rondônia) e outra da UFU (História dos povos indígenas). Ou seja, as histórias dos países amazônicos, quando aparecem, estão diluídas nas discussões sobre a História da América. Não foram localizados indícios que mostrem objetivos — ou temas — de estudo sobre as histórias específicas de cada um dos países, com exceção da disciplina “História da América III”, oferecida na UFAC, que, nominalmente, insere “Bolívia, Peru e Colômbia”.

Ainda tomando como referente os títulos das disciplinas, é possível perceber o recorte temático que se privilegia para estudo. O chamado período colonial predomina visivelmente; sobre ele,

12 1.036 é o total de disciplinas obrigatórias oferecidas nos 27 cursos analisados.

estão as disciplinas que recebem o numeral romano “I” para diferenciar umas das outras. Ou seja, nas instituições em que se encontram as disciplinas “História da América I”, “História da América II” e “História da América III”, a primeira aborda o recorte temático do período colonial.

O Quadro 4, a seguir, mostra como algumas disciplinas apresentam suas ementas sobre os estudos acerca da História das Américas.

Quadro 4. Ementas das disciplinas

Instituição/ Disciplina	Ementa
UFAM História da América I	<i>As sociedades pré-colombianas (os astecas, os incas e os maias); A conquista europeia; A formação da sociedade colonial hispano-americana (séculos XVI a XVIII). Objetivo geral: Proporcionar aos alunos os elementos necessários para a compreensão das principais abordagens historiográficas que buscam apreender as linhas específicas e gerais do processo de formação e consolidação da sociedade colonial hispano-americana. (2006, p. 39. Destaque inserido)</i>
UNIFAP História da América Colonial	<i>Das sociedades Pré-colombianas as sociedades coloniais americanas do século XVII. Civilizações Pré-colombianas. Conquista e colonização do Continente pelos europeus. Encontros, confrontos e transformações nos contatos entre europeus e indígenas. Montagem da administração e das práticas econômicas no mundo colonial americano. Indígenas, europeus e africanos no Novo Mundo: miscigenações étnico-culturais. Colonizações não ibéricas da América. (2007, p. 31. Destaques inseridos)</i>
UFMA História da América: da pré-história à conquista europeia	<i>Pré-história americana. Povoamento do continente americano. Civilizações pré-colombianas: maias, astecas, mixtecas, incas e demais civilizações. Contato entre espanhóis e indígenas: processo de aculturação. História da América na Educação Básica. Questão ambiental. (2014, p. 92. Destaque inserido)</i>
UFRN História da América Colonial	<i>Introdução ao estudo da História da América: fontes e historiografia. Culturas pré-colombianas: Mesoamérica e Zona Andina. Processos de conquista e formas de resistência. Sistemas coloniais europeus na América do Norte e América Latina. (2018, p. 69. Destaque inserido)</i>

Quais histórias se ensinam sobre a Amazônia e os países amazônicos nos cursos de licenciatura em História no Brasil?

<p>UFMT História da América I</p>	<p><i>Estuda as culturas e civilizações Mesoamericanas e Andinas, apresentando uma visão geral sobre os distintos povos pré-colombianos. Analisa o processo de conquista, empreendida pelos europeus. Aplica formas e abordagens didáticas e pedagógicas. (2009, p. 49. Destaque inserido)</i></p>
<p>UnB História da América 1</p>	<p><i>A diversidade das estruturas sociais, políticas e econômicas pré-colombianas. A conquista da América e a formação da sociedade colonial. Os sistemas coloniais nas Américas: trabalho compulsório, exclusivo metropolitano, colonialismo, elites americanas. Elementos das independências latino-americanas e dos Estados Unidos. (2019, p. 156. Destaque inserido)</i></p>
<p>UFES História da América Colonial</p>	<p><i>Análise panorâmica de temas da história americana pré-colombiana e colonial; Características gerais das culturas pré-colombianas. A Conquista e o processo de resistência. A colonização na era mercantilista. O sistema colonial e suas modalidades: a colonização espanhola, francesa e inglesa. Indo-américa e afro-américa. As estruturas econômico-sociais e político-administrativas da América Colonial. As estruturas ideológicas da dominação: a Igreja e a colonização. Os movimentos antimetropolitanos. A ilustração e as reformas bourbônicas. (2009, p. 87-88. Destaque inserido)</i></p>
<p>UFRJ História da América Colonial</p>	<p><i>Sociedades e culturas na América Pré-Colombiana. Conquista espanhola na América: estratégias e resultados. Implantação da ordem colonial nas Américas: evangelização e resistência cultural. Escravidão e relações interétnicas nas Américas. Disputas imperiais nas Américas. Império espanhol e reformas bourbônicas. Aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais da América espanhola e das 13 colônias inglesas (séculos XVI, XVII e XVIII). Ensino de História da América. (2019, p. 7. Destaque inserido)</i></p>

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 4 é composto pelas ementas de duas instituições/disciplinas de cada região onde foram localizadas a partir dos descritores adotados. Como podemos perceber, a chegada dos europeus em terras denominadas “América” continua sendo o marco divisor temporal que define os recortes temáticos das disciplinas voltadas aos estudos do continente americano. O prefixo “pré” inserido nas disciplinas indica que os estudos são divididos por temas sobre as histórias antes, durante e depois da chegada dos europeus às Américas.

É importante ressaltar que as disciplinas que inserem temas de estudo identificados pela terminologia “pré-colombiana” não estão se referindo, necessariamente, às experiências da história da Colômbia. Esse termo está diretamente relacionado com o recorte temático/temporal ligado à invasão dos espanhóis, liderada por Cristóvão Colombo em 1492.

Também se percebe que a chegada dos europeus ao continente é apresentada por meio do conceito de “conquista”. Conforme consta no Quadro 4, todas as disciplinas oferecidas nos referidos cursos utilizam a terminologia “conquista”. Como nos adverte Reinhart Koselleck (2006), a linguagem e os conceitos são construções políticas elaboradas nas relações de poder, servindo, também, para fins de dominação. Pelas ementas catalogadas, é possível afirmar que o contato entre as civilizações europeias e americanas é apresentado sob uma perspectiva eurocêntrica. Temos clareza de que o/a professor/a, ao ministrar uma disciplina com esse foco de estudo, certamente poderá promover a reflexão acerca dos conceitos criados pelos invasores e sedimentados pela ciência histórica. Esses, não raro, continuam consolidando um léxico gramatical representante do projeto político vencedor.

A configuração apresentada no Quadro 4 é análoga àquela localizada nas demais instituições presentes no Quadro 3. A disciplina de “História do Brasil” da UFPA insere, entre seus temas de estudo, as “Sociedades indígenas pré-colombianas. Conquista. Organização do espaço [...]” (UFPA, 2011, p. 52). A UFT insere a “América Pré-colombiana. América hispânica: descobrimento, conquista e colonização [...]”. (UFT, 2011, p. 65).

A UFRR e a UNIR também seguem o mesmo procedimento. A primeira, menciona “As sociedades originárias do continente americano. *O mundo pré-colombiano e o processo de conquista*”. (UFRR, 2012, p.10. Destaque inserido) como temas de estudos da disciplina “História da América I”. De forma semelhante, a disciplina “História da



América Colonial”, ofertada na UNIR, define como sendo um dos objetivos de estudos “Possibilitar aos alunos adquirir instrumentos de análise para uma discussão crítica acerca da formação histórica da América Colonial e os resultados da interação entre as culturas espanhola e pré-colombianas”. (UNIR, 2013, p. 32).

A UFAC, por sua vez, é a única instituição que menciona expressamente os nomes dos países que compõem a região amazônica. De acordo com o enunciado da disciplina “História da América III”, essa se propõe a estudar:

O século XX e as revoluções: Cuba e Nicarágua; Guerrilhas: El Salvador, *Peru e Colômbia*; Políticas de intervenções dos Estados Unidos da América direcionadas à América Latina, reflexão sobre os problemas contemporâneos da América Latina; a questão da globalização e os blocos econômicos regionais; as relações e os “projetos de integração” e relacionamento intercultural na fronteira trinacional *Brasil-Peru-Bolívia*. (UFAC, 2013, p. 62. Destaque inserido)

As instituições que utilizam outros termos conceituais e que não foram identificadas pelos descritores adotados para os estudos das disciplinas sobre a(s) história(s) da(s) América(s), não apresentam diferenças em suas ementas. A disciplina “História da América I”, oferecida na UFC, menciona, entre seus conteúdos, as “Sociedades autóctones das Américas; a problematização do ‘descobrimento’ - as visões; a conquista como fundamento da colonização [...]” (UFC, 2010, p. 24). Na UFPE, a disciplina “História da América: da Colônia à Independência” também vai no mesmo sentido e, entre seus conteúdos, indica: “Subsídios para a compreensão do processo de emancipação das colônias espanholas, considerando-se as relações históricas da herança colonial” (UFPE, 2013, p. 03). A UFAL menciona a “colonização europeia na América” (p. 57); a UFPB, a “Ocupação espanhola e consolidação dos espaços coloniais” (p. 5); a UFSC, o “estudo da conquista e colonização da América espanhola e anglo-saxônica e as formas de abordagens di-

dático-pedagógicas” (p. 76), e a UFRGS, os “processos de constituição e consolidação das sociedades coloniais a partir da conquista espanhola, da dominação, resistência e adaptação das populações originárias e instituição da escravidão africana, em seus aspectos socioeconômicos, políticos e culturais” (p. 34).

Pelo panorama construído, percebe-se que a Amazônia e os países amazônicos ocupam lugar periférico entre os saberes selecionados para o conjunto dos cursos analisados. As disciplinas obrigatórias que, segundo suas ementas, estão especificamente direcionadas aos estudos sobre a Amazônia foram identificadas apenas nas instituições localizadas na região Norte do Brasil. Todavia, a larga maioria dos cursos não apresenta disciplinas voltadas a essa temática.

A escolha dos passados ensinados obedece a uma dada concepção de História e atende às forças políticas e sociais em cada experiência de tempo. Se o tempo continua em processo acelerado de mudança, por que a formatação curricular dos cursos de formação inicial, no Brasil, não sinaliza mudanças substanciais no que tange à sua configuração? Deveríamos mudar e oferecer outros saberes? Ou equacionar a distribuição dos saberes nos cursos de licenciatura?

As pesquisas que tenho desenvolvido mostram que os cursos de História, no Brasil, encontram-se predominante e excessivamente ancorados na perspectiva europeia da História. Isso é perceptível não apenas pela divisão clássica em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; as histórias narradas nessas disciplinas e agrupadas nessa divisão continuam falando do Continente Europeu, e as indicações de leituras também são, majoritariamente, de autores masculinos, brancos e europeus (Cavalcanti, 2020a, 2021a).

Pelas disciplinas catalogadas para este texto, percebemos como há pouco espaço para os estudos voltados às histórias dos povos americanos e, entre aqueles cursos que oferecem reflexões,



essas parecem reforçar a concepção do projeto colonizador da história enquanto experiência e enquanto ciência. Continuamos a ensinar o que aconteceu na Grécia e na Roma antigas, na Espanha e em Portugal modernos e na França e na Inglaterra contemporâneas. Mas, o que sabemos — ou o que ensinamos — sobre as histórias de mulheres e homens, negras, negros e indígenas que foram subjugadas/os pelo projeto político dessas nações cujas histórias continuamos a ensinar?

A Amazônia brasileira representa, aproximadamente, 60% do território nacional; mesmo assim, os cursos de licenciatura que analisamos praticamente ignoram as histórias que nela são construídas. Não obstante, é dessa região — a Amazônia, e não apenas da parte localizada no Brasil — que depende a sobrevivência da espécie humana diante da devastação do planeta (Brum, 2021). Mesmo assim, isso ainda não é suficiente para que nosso olhar e interesse se voltem a entender quais histórias temos selecionado para estudar, pesquisar, escrever, aprender e ensinar.

A configuração apresentada nos cursos, aqui analisados, pode também ser indicativa de como, no Brasil, as licenciaturas em História (ou uma parte deles) ainda continuam ignorando ou minimizando estudos sobre as histórias fora do eixo Sudeste do País. É interessante observar a inserção de disciplinas sobre a História dos estados, sobretudo nas universidades do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, porque o que se costuma chamar de História do Brasil, via de regra, é aquilo que se passa no eixo Rio-São Paulo.

Sobre a(s) história(s) dos países amazônicos, os dados são ainda mais escassos. Como mostrado no Quadro 3, não foi localizado nenhum curso que oferecesse disciplina obrigatória sobre os países que compõem a chamada região Amazônica. Pelos descritores usados, os estudos sobre os países amazônicos estão inseridos nas disciplinas de “História da América”, as quais, de acordo com suas ementas, continuam selecionando as discussões a partir dos mar-



cos da história oficial narrada sob a perspectiva do colonizador. A linguagem identificada usa a terminologia “pré-colombiana” para se referir às histórias vividas pelas populações nativas antes da chegada dos europeus. A chegada — ou o contato — entre as civilizações do Velho e do Novo Mundo também é apresentada por um léxico gramatical representativo da perspectiva do colonizador: a categoria “conquista”.

É oportuno destacar que as discussões pleiteadas não objetivam apontar quais temas são mais ou menos relevantes; antes disso, buscam contribuir com as reflexões sobre quais saberes estamos selecionando para compor os percursos formativos dos/as futuros/as professores/as. Refletir sobre essas questões é importante para que se problematize quais passados são ensinados no presente e, sobretudo, por que esses e não outros. É fundamental que se reflita por que razão são ensinadas as histórias que ensinamos, e a quem ou a qual jogo de poder interessa continuarmos ensinando as histórias que ensinamos.

Considerações finais

No Brasil, as pesquisas situadas no Campo do Ensino de História que problematizam a formação docente inicial do professor de História têm sinalizado a complexidade que envolve formar um profissional para essa área de atuação. Entre os desafios apontados, destaca-se a necessidade de refletir sobre quais são os saberes necessários à formação docente em História.

As pesquisas mostram uma grande assimetria entre os saberes histórico-historigráficos e aqueles ligados à docência na Educação Básica, à aprendizagem histórica e à própria cultura escolar, espaço de atuação dos profissionais formados nos cursos aqui analisados. Essa configuração tem contribuído com a manutenção de determinados saberes como sendo construções naturais, a-his-



tóricos. Em outras palavras, a permanência de algumas disciplinas — como História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História do Brasil I, II e III, História da América I, II e III — naturaliza o modelo quadripartite da História, reforça a perspectiva eurocêntrica e diminui as possibilidades de outras histórias que não se enquadram nessa configuração. Assim, questiona-se se essa configuração, para um professor de História que vive na região amazônica, atende às demandas dos saberes necessários para sua atuação profissional na região. Diante da singularidade e da importância da Amazônia para a história da humanidade e do próprio planeta, quais histórias temos selecionado para ensinar aos nossos futuros professores?

Referências bibliográficas

- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), pp. 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Alarcón Meneses, L. A. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 21(2), 342-370. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v21n2/v21n2a02.pdf>.
- Brum, E. (2021). Banzeiro Òkòtò: uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cabrera Becerra, G. (2010). Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940. *Historia y sociedad*, (18), pp. 83–106. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23585>.
- Caimi, F. E. (2013). A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), pp. 193–209. <https://doi.org/10.4013/rlah.v2i6.189>.



- Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, Londrina, 21(2), pp. 105-124. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.
- Caimi, F. E. (2018). Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje* 7(14), pp. 21-40. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.465>.
- Cavalcanti, E. (2018). A história encastelada e o ensino encurrulado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, 34(72), pp. 249-267. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.60111>.
- Cavalcanti, E. (2020a). Qué pasados se enseñan en la formación inicial del profesor de Historia en Brasil? *Grafía - Revista Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia*, (17), 1-25. Disponível em: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/863/778>.
- Cavalcanti, E. (2020b). La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos. *Revista Ciencias Sociales y Educación - Universidad Medellín (Colombia)*, (9), pp. 113-135. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a5>.
- Cavalcanti, E. (2020c). El lugar del aprendizaje histórico en la formación inicial de profesor de historia en la Amazonia brasileña. *Areté - Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, (6), pp. 183-201. Disponível em: <http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/revarete/article/view/19402>
- Cavalcanti, E. (2021a). Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a formação docente dos professores de História. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of His-*

- toriography*, Ouro Preto, 14(36), pp. 133–166. <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>.
- Cavalcanti, E. (2021b). La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado. *Debates por la Historia*, v. 9, pp. 23-53. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.805>.
- Coelho, M. C.; Coelho, W. N. B. (2021). Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! *Educar em Revista*, (37) e7709, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>.
- Coelho, M. C. y Bichara, T. (2019). Ensino de história: uma incurção pelo campo. En Monteiro, A. M., Rajelo, A. (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, (pp. 63-83). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Coelho, M. C.; Coelho, W. N. B. (2018). As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 — percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (34), pp. 1-39. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- Coelho, W. N. B. (2018). Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, 34(69), pp. 97-122. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>.
- Cuesta, V. (2019). Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Ferreira, A. R. (2014). A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, 3(5), pp. 301-320. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.123>.
- Ferreira, M. D. M. (2016). O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação. *Revista Anos 90*, 23(44), pp. 21-50. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>.

- Ferreira, M. D. M. y Franco, R. (2008). Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 21(41), pp. 79-93. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1295/716>.
- Gabriel, C. T. (2019). Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. En Monteiro, A. M., Ralejo, A. (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, (pp. 143-161). Rio de Janeiro: Mauad X.
- González, M. P. (2004-2005). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones*, (pp. 30-31). <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TYC2004n30-31a03>.
- González, M. P. (2018). La enseñanza de la Historia en el siglo XXI: saberes y prácticas. Los Polvorines: Universidad Nacional General San Sarmiento.
- Ibagón Martín, N. J. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*, (11), pp. 37-46. <http://revistas.unimonserate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/6>.
- Ibagón Martín, N. J. y Echeverry, A. (2021). La historia del conflicto armado colombiano y del paramilitarismo narrada por estudiantes: silencios y tergiversaciones alrededor de una historia controversial. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 13(33), pp. 1-41. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0104>.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio.
- Lezama, M. (2021). La enseñanza-aprendizaje de la Historia em Venezuela: desafíos y propuestas. *EDUCAB*, (12), pp. 69-82. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/educab/index>.

- Melo, M. C. D. (2015). A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), pp. 41-61. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.177>.
- Monteiro, A. M. (2007). Professores de história: entre Saberes e práticas. Mauad X.
- Moreno, C. F. (2006). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Educación en Revista*, (22), pp. 219-239. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.407>.
- Oliveira, M. D. D. y Freitas, I. (2013). Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, 2(3), pp. 131-147. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.75>.
- Pacheco, R. D. A. y Rocha, H. A. B. (2016). Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em história. *Revista Anos 90*, 23(44), pp. 51-83. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.65880>.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Gómez, J. A. y Nicolás, M. E. (coord.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pagès, J. y Marola, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y Memoria*, (17), pp. 153-184. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>.
- Prats, J. *et al* (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: carencias tensiones y conflictos. *CARAVELLE*, (104), pp. 71-86. <https://doi.org/10.4000/caravelle.1576>.

- Ramírez, F. Q. (2018). Campo de la enseñanza de la Historia en Colombia, 2000-2017. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en Educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), pp. 273-292. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922003000200003&script=sci_abstract.
- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales, 6º Grado. *Investigación y Posgrado*, 27(1), pp. 163-194. Disponível em: <http://ve.scielo.org/pdf/ip/v27n1/art07.pdf>.
- Restrepo, J. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Rev. Ciencias Sociales*, (161), pp. 91-102. <https://doi.org/10.15517/RCS.V0I161.35063>.
- Ricci, C. S. (2015). Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, 4(7), pp. 107-135. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.178>.
- Ricci, M. (2013). As batalhas da memória ou a cabanagem para além da guerra. En Ricci, M., Sarges, M. D. N. (orgs.). Os oitocentos na Amazônia: política, trabalho e cultura. Belém: Editora Açaí.
- Rocha, H. (2018). Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, 7(14), pp. 86-106. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.466>.
- Rocha, H. (2013). A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Territórios e Fronteiras*, (6), pp. 53-66. <https://doi.galoa.com.br/doi/10.22228/rt-f.v6i0.245>.
- Rocha, H. A. B.; Magalhães, M. S. y Contijo, R. (org.). (2009). A escrita da História escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da FGV.

- Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), pp. 165-188. <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011, pp. 109-154. En Plá, S. y Pagès, J. (comps.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas editores/UPN.
- Rodríguez, M. V. (2008). Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), pp. 119-139. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.180>.
- Tarazona, A. A. (2012). Por un diálogo entre investigación histórica y enseñanza de la historia en Colombia: acercamiento a dos experiencias recientes. *Rhec* (15), pp. 9-26. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/760>.
- Tarazona, A. A. y Alonso, G. S. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*. (62), pp. 221-244. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>.
- Tardif, M. (2014). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Vozes.
- Tardif, M. (2020). *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª Edição. Editora Vozes.
- Valle Taiman, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 13(33), pp. 1-36. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110>.

***Conhecer o passado, transformar
o presente e mudar o futuro!***
**Personagens, quase-personagens e
interpretações do passado recente
peruano segundo os estudantes de
Licenciatura de Ciências Sociais**



AUGUSTA VALLE TAIMAN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Há cinco mil anos somos berço de civilizações e culturas transcendentais [...] nossos antepassados encontraram maneiras de resolver seus problemas e conviver em harmonia com a rica natureza [...], até que chegaram os homens de Castela [...]. Foi então, e com a fundação do vice-reinado, que **se estabeleceram as castas e diferenças que até hoje persistem**. [...] a **independência** do vice-reinado do Peru da Espanha, em 1821, **não trouxe uma real melhoria à maioria dos peruanos; os denominados aborígenes continuaram sendo explorados como cidadãos de segunda categoria para o tesouro da recente República do Peru**. [...]. Até os passados anos 1960, muitas fazendas eram vendidas com camponeses dentro [...]. A **organização popular conseguiu avanços no acesso a direitos, um processo que foi truncado pelo golpe de estado de 1992**, que estabeleceu as bases para o corte de direitos e o enfraquecimento do Estado e das regras que o regem até hoje. **Desde então, nosso país acreditou em vários governos que entraram no poder graças ao voto popular; esses, no entanto, decepcionaram**. Dessa vez, **um governo do povo chegou para governar com o povo e para o povo, para construir de baixo**



para cima. É a primeira vez que nosso país será **governado por um camponês, uma pessoa que pertence, como muitos dos peruanos, aos setores oprimidos por tantos séculos.** É também a primeira vez que um partido político formado **no interior do país** ganha as eleições democraticamente, e que um professor, mais precisamente um professor rural, é eleito para ser presidente Constitucional da República. (Castillo, 2021, s. p. Grifos nossos)¹.

As palavras que antecedem este capítulo são parte do discurso feito no Congresso da República do Peru pelo presidente Pedro Castillo em 28 de julho de 2021. Na ocasião, não só o professor Castillo assumia a presidência como também se comemorava o Bicentenário da Independência do país. Esse primeiro discurso reúne uma interpretação da história do Peru na qual o vice-reinado gera um conjunto de estruturas que discriminam a população originária que se mantêm apesar da independência. Além disso, o governo de Fujimori simboliza uma ruptura nas conquistas dos setores populares, pois encarna uma perda de direitos. Afinal, os governos eleitos a partir de 2001 não teriam cumprido as expectativas dos setores populares ou do povo, a quem seu recém-inaugurado governo declara representar. Na sua narrativa, o próprio presidente da República encarna o camponês, o professor rural e o homem que representa um partido regional. Apresenta-se como um presidente que assume o papel de representar os setores historicamente oprimidos do país e acende a esperança de uma mudança de baixo para cima.

A construção desse personagem encerra uma interpretação da história do Peru que se utiliza politicamente, mas que também evidencia um uso prático da história, o que refletiria o uso coletivo do passado com um significado cultural (Wertsch, 2002; Pla,

1 Castillo, Pedro. Mensagem à nação, 28 de julho de 2021. Disponível em: https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2049663/Mensaje_a_la_nacion_presidente_Pedro_Castillo.pdf



2005) em um contexto compartilhado por alguns grupos no Peru. Castillo é um docente, um sindicalista e um político que não se identifica com Lima, nem com a costa, mas com a área andina rural do Peru. Na sua campanha presidencial, precisamente, empregou essa interpretação do passado e o apelo constante ao povo como setor marginalizado para propor uma mudança. Com isso, conseguiu o voto de uma grande parcela da população das regiões que, de alguma forma, sentia-se à margem do desenvolvimento econômico do país nos últimos 20 anos.²

Trata-se de uma narrativa própria dessas regiões? Seria muito ambicioso querer responder a essa pergunta, mas podemos afirmar que essa narrativa foi identificada na tese de doutorado que realizamos sob a orientação do Dr. Joan Pagès sobre os estudantes de licenciatura de Ciências Sociais e História de duas universidades públicas peruanas, uma em Ayacucho e outra em Lima (Valle, 2017). O discurso presidencial nos levou a rever novamente um grupo de narrativas de estudantes de ciências sociais coletadas entre 2013 e 2014.

Decidimos analisá-las a partir dos personagens e quase-personagens, e seus papéis nessa interpretação histórica. Este capítulo recupera algumas das ideias propostas na tese de doutorado, mas se concentra em uma questão de pesquisa diferente. Concentramo-nos em observar como os estudantes de licenciatura interpretam o papel dos personagens e quase-personagens ao dar conta do passado recente. Nessa abordagem, apresentam-se como objetivos identificar os personagens e quase-personagens, nas narrativas, e

2 Castillo obteve, no primeiro turno eleitoral, 19% do total da votação. Tanto no primeiro como no segundo turno, a maioria de seus eleitores estavam concentrados nas regiões do sul andino. Como exemplo, citamos a porcentagem obtida em Ayacucho (84%), Cusco (85%), Huancavelica (88%) e Puno (87%). Em Lima, obteve 32%. (Escritório Nacional de Processos Eleitorais – ONPE – eleições gerais de 2021). Disponível em: <https://resultadoshistorico.onpe.gob.pe/EG2021/EleccionesPresidenciales/RePres/T>



descrever seus papéis e a avaliação que lhes foi atribuída nas interpretações sobre o processo histórico recente.

A pesquisa que apresentamos aqui foi feita a partir de um enfoque qualitativo. Foram analisadas 24 narrativas de estudantes de História e Ciências Sociais de duas universidades públicas peruanas, uma localizada em Lima e outra em Ayacucho.³ De acordo com Werscht (2002), Plá (2005) e Rüsen (2004), o conhecimento histórico é expresso por meio de uma estrutura narrativa. Nas narrativas é que se evidencia a forma com que se entende a história: como uma sucessão de acontecimentos ou como uma interpretação do passado. Nesta pesquisa, concentramo-nos no segundo caso, ou seja, em analisar as interpretações do passado recente construídas por um grupo de estudantes de licenciatura de Ciências Sociais.

O grupo de estudantes que participou desta pesquisa reside em duas regiões muito diferentes do Peru. Para se ter uma referência de suas características, utilizamos os dados do Censo de 2017, que refletem a situação do país antes da pandemia da covid-19. Segundo o documento, 98% da população de Lima é urbana, 27% estão em situação de pobreza e 3% em pobreza extrema. Em contrapartida, 58,1% da população de Ayacucho é urbana e 41,9% rural; 46% estão em situação de pobreza e 17% em pobreza extrema; 63,6% da população com mais de 5 anos de idade aprenderam a falar em quéchuá (INEI, 2017).

3 Os trechos das narrações citados neste artigo se apresentam codificados para respeitar o anonimato dos participantes. A maioria deles também é citada na tese de doutorado; não obstante, seu uso e a análise que se realiza são distintos. Por essa razão, não se incluem as referências das páginas da tese nas quais podem aparecer. A referência da tese é: Valle, A. (2017). Os últimos 100 anos da História peruana segundo os e as estudantes de licenciatura: estudo sobre suas representações da história e sua consciência histórica. Tese (Doutorado em didática de História, Geografia e Ciências Sociais) – Departamento de Didática da Língua, da Literatura e das Ciências Sociais, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Espanha.



Assim, os estudantes de licenciatura desta pesquisa refletem duas situações diferentes. É importante esclarecer que, no grupo de estudantes de Lima, apenas 4% não estudaram o ensino médio nessa cidade e 96% estudaram e cresceram na capital do país; a maioria deles é formada por filhos ou netos de migrantes de diferentes regiões do Peru. Em relação ao grupo de Ayacucho, 48% concluíram o ensino médio em uma área rural, aprenderam quéchua como primeira língua e são filhos de famílias camponesas. A idade média desses estudantes que participaram da pesquisa fica entre 21 e 22 anos.

A análise que realizamos parte de uma abordagem sociocultural da aprendizagem histórica (Epstein e Peck, 2018; Epstein, 1997; Wertsch, 2002; Plá, 2005) e de sua especial importância quando se trata da história recente (Kriger e Carretero, 2010). Além disso, é considerada a teoria da consciência histórica de Rüsen (2004) e de Lévesque e Croteau (2020).

Vale esclarecer que, neste trabalho, não se avalia o conhecimento histórico dos participantes; por isso, consideramos o que assinalam em suas narrativas sem indicar erros ou acertos, pois essa não é a intenção da pesquisa.

A ideia crítica da História do Peru e os estudantes de Licenciatura

A interpretação do passado peruano apresentada no discurso presidencial foi identificada no final dos anos 1980, na pesquisa de Portocarrero e Oliart (1989), tanto em estudantes que terminavam a escola como em seus professores. Foi chamada de “ideia crítica da história do Peru”. Essa também era encontrada em alguns livros didáticos daquela época. A investigação de Portocarrero e Oliart (1989) demonstrou que se tratava de uma explicação muito difundida em Lima e em outras regiões do país. No entanto, en-



contrá-la nas palavras do novo presidente, 30 anos depois, leva-nos a questionar sobre a sua permanência e os novos componentes que foram incorporados a esse tipo de narração histórica.

Nessa interpretação, o Peru seria um país muito rico em recursos naturais, mas esses não seriam explorados para o benefício de todos os peruanos, menos ainda para aqueles dos setores mais relegados, como os camponeses e os operários. Essas riquezas são entregues pelos governantes a capitais e empresas estrangeiras. Historicamente, o início dessa situação de exploração se daria com a conquista espanhola, pois, na época inca, teria predominado a igualdade e a população não teria passado nem fome nem necessidade (Portocarrero e Oliart, 1989).

Na linha de investigação da permanência dessa narrativa no país, Cosamalón e Espinoza, em 2009, indagaram-se sobre quais narrativas constroem os estudantes e os docentes em duas escolas públicas de Lima. A pesquisa concentrou-se na interpretação da independência, e demonstrou o predomínio de uma visão positiva e otimista desse processo (Espinoza, 2013). Os pesquisadores propõem que a interpretação está mais próxima de uma perspectiva historiográfica nacionalista na qual os abusos do sistema colonial contribuem mais para a coesão dos peruanos.

Outra pesquisa importante foi realizada por Rottenbacher (2010), que focou em um grupo de professores do setor público de Lima. Novamente, concluiu-se que predomina uma interpretação positiva da história peruana. Resultados muito diferentes tiveram o trabalho de Eguren e De Belaúnde (2012), que, ao investigarem as interpretações dos estudantes e professores de três escolas públicas ayacuchanas e três limenhas, descobriram que ainda se mantinha vigente a “ideia crítica da história do Peru” de Portocarrero e Oliart (1989). Nessas interpretações, destaca-se a desigualdade como consequência do centralismo limenho e inclui-se a corrupção como um problema sério que afeta o país.



Indiscutivelmente, com o passar dos anos, a produção historiográfica tem evidenciado que são inexatos muitos aspectos dessa “ideia crítica da escola” sobre a história peruana. É uma visão simplificada do passado peruano que deixa de lado as nuances, as mudanças no tempo e as diferenças regionais (Walker, 2009; Drinot, 2005). A partir das considerações da historiografia, argumenta-se que sua permanência se deve à distância entre a história acadêmica e a história escolar (Walker, 2009; Drinot, 2005). No entanto, consideramos que é necessário analisá-la do ponto de vista socio-cultural da aprendizagem histórica (Epstein e Peck, 2018; Epstein, 1997; Wertsch, 2002) e da compreensão da cultura histórica (Rüsen, 1987). Ambas as propostas nos permitem refletir sobre como se dá sentido ao passado e ao presente em um grupo.

Como se vê, as pesquisas têm se centrado nos professores e nos estudantes. Pouca atenção foi dada ao caso dos professores em formação. Em uma publicação prévia, Valle (2021) analisou as representações dos futuros professores sobre o ensino e a aprendizagem da história recente peruana, concluindo que predomina uma educação transmissiva que daria poucas oportunidades a seus futuros alunos para discordar e debater sobre a história recente. Além disso, propõe-se que a aproximação ao tema se estrutura no protagonismo dos governantes.

Por essa razão, neste texto vamos nos concentrar em analisar os papéis que assumem os personagens e os quase-personagens. Para isso, selecionamos as narrativas que expressam a dura crítica ao passado e a necessidade de transformar o presente, tal como se expressa no discurso presidencial. Consideramos, de acordo com Rüsen (2004), que se trata de narrativas que se ajustam a uma consciência histórica crítica.



Consciência histórica e pensamento histórico

A compreensão da temporalidade e da historicidade são dois desafios muito importantes na didática da história. Para Rüsen (1992) “a história é o espelho da realidade passada a qual o presente olha para aprender algo sobre o seu futuro” (p. 29). Ou seja, a consciência histórica desempenharia uma dupla função, porque nos permite interpretar o presente e orienta-nos na tomada de decisões voltadas ao futuro. Compreender a experiência temporal implica reconhecer as diferenças entre o presente e o passado, significa interpretar o passado considerando as mudanças e a permanência no tempo; assim como reconhecer o caráter cultural que a interpretação do passado guarda (Cerri, 2011).

Rüsen (2004) propõe quatro diferentes níveis de desenvolvimento da consciência histórica — tradicional, exemplar, crítico e genético — que refletem quatro experiências distintas de temporalidade. Revisaremos, brevemente, cada uma delas. A tradicional assume-se como primeiro nível; nele, um conjunto de valores do passado relacionados às origens deve manter-se imutável no tempo, pois são valores considerados como a base da identidade. A exemplar considera que, no presente e no futuro, devem ser resgatadas as lições ou os modelos do passado, os quais constituem um padrão a ser imitado. Na crítica, problematiza-se o passado e procura-se desmascarar os enganos e pôr fim às injustiças que se arrastam até o presente. Por fim, o nível genético parte da compreensão de que, ao longo do tempo, existem mudanças e permanências e, por tudo isso, entende-se que o presente é diferente do passado e que o futuro também pode ser diferente (Rüsen, 2004).

Por outro lado, na renovação do ensino da história, tem sido crucial a incorporação do “pensar historicamente”. Trata-se de promover a compreensão de como se constrói o conhecimento histórico (Lévesque, 2008). Implica pôr em prática certas habilida-



des próprias dos historiadores para construir interpretações históricas sustentadas na exploração de evidências obtidas nas fontes (Wineburg, 2001; Levesque, 2008).

Embora o pensamento histórico proponha elementos que dão um suporte científico à interpretação histórica, essa implica

[...] um conhecimento particular, construído cultural e historicamente, que se converte, mediante os processos de interiorização, em um esquema de pensamento particular que permite acessar níveis maiores de abstração e, assim, compreender e explicar as realidades passadas (Plá, 2005, p. 82).

A interpretação do passado é influenciada por aspectos como a identidade, os vínculos com uma comunidade, o pertencimento a um grupo étnico ou a identificação com uma classe social, inclusive com as experiências familiares vividas em relação a esse passado. Assim, constrói-se uma relação entre passado, presente e futuro que nos permite reconhecer que o conhecimento histórico é socialmente útil (Lévesque e Croteau, 2020, p. 18).

A partir do pensamento histórico se propõe que as interpretações históricas podem ser “neutras” quando se faz uma análise crítica da evidência (Wineburg, 2001). Apesar disso, a abordagem sociocultural nos permite reconhecer a importância do contexto e dos elementos com os quais as pessoas dão sentido às suas interpretações do passado. Assim, atribui-se um significado cultural que dá suporte às diferentes interpretações sobre os mesmos processos históricos (Lévesque e Croteau, 2020; Plá, 2005).

Ainda mais frequente é a falta de clareza nas interpretações referentes às situações de conflitos da história passada e da recente (Epstein; Peck, 2018). Por isso, é necessário que o docente seja capaz de reconhecer como o contexto e a perspectiva influenciam as narrativas históricas, e capaz de compreender a função de coesão social dessas narrativas (Lévesque; Croteau, 2020). Para conseguir



isso, seria necessário começar promovendo, nos professores e nos futuros professores, uma reflexão sobre como “sua história pessoal e seu próprio posicionamento político [...]” influenciam suas próprias narrativas (Plá y Pagés, 2014, p. 28).

Personagens e quase-personagens

Rüsen (2004) e outros pesquisadores (Cerri, 2011; Plá, 2005; Sant, Pagés, Santisteban et al., 2014) reconhecem a riqueza das narrativas para analisar as interpretações e a consciência histórica. É na narração que se integram os acontecimentos, os personagens, as explicações causais, as mudanças e as continuidades. Por essa razão, nesta investigação trabalhamos com narrativas escritas, uma vez que nos permitem identificar os personagens e os quase-personagens e analisar de que maneira se relacionam com os fatos e processos históricos ocorridos. Ou seja, podemos analisar o seu papel como agentes históricos.

Ao falar de personagens, fixamo-nos naqueles indivíduos que são mencionados na narrativa e que assumem determinadas ações no passado. Os quase-personagens referem-se mais a “entidades coletivas” ou “conceitos” (Plá, 2005, p. 128) que aparecem no relato e acabam também assumindo o papel de agentes históricos. É o caso de entidades como o Estado e Sendero Luminoso, ou de conceitos, como “revolução” ou “oligarquia”. Plá (2005) observa que, a partir da temporalidade, os personagens atuam em marcos temporais concretos (períodos, anos), enquanto os quase-personagens podem aparecer em marcos mais específicos de duração longa, não dando conta de momentos precisos.

Considerar a representação dos personagens e quase-personagens leva-nos a relacioná-los com a causalidade. Mantendo-nos na linha do proposto por Plá (2005), nas narrativas podemos encontrar referências a causas ou razões que motivam as ações dos



personagens, o que é muito importante para entender o sentido da interpretação do passado.

Interpretando a História

As narrativas abordam a história recente desde 1968, ano que corresponde ao golpe de estado de Juan Velasco, até 2000, ano em que Alberto Fujimori deixa o poder. Estão focadas em quatro eixos temáticos: o processo político, a crise econômica, a violência interna vivida no país nas décadas de 1980 e 1990, e a desigualdade. Esses temas se entrelaçam nas narrativas para dar um panorama do vivido pelo país e, na maioria dos casos, projetam-se até o presente. Sobre os períodos ou acontecimentos posteriores, como os governos de Toledo (2001-2006), García (2006-2011) ou Humala (2011-2016), as referências são pouco frequentes e as menções são breves e utilizadas para marcar a continuidade de um problema.

A partir das narrativas, observamos que, em 1980, inicia-se um período de crise econômica que se agrava pela violência terrorista. Um estudante de licenciatura afirma sobre os anos de Alan García e Alberto Fujimori: “período que abrange duas décadas, as quais serão marcadas pela crise econômica e social pelo surgimento dos grupos terroristas” [2N-13, Lima]. Os anos 1980 são descritos como anos de crise, sem maiores referências aos problemas econômicos do segundo governo de Belaúnde (1980-1985). Nessa década, a figura central é Alan García, a quem é atribuída a responsabilidade da hiperinflação em seu primeiro governo, “que produziu a maior inflação econômica nacional dos últimos anos” [2N-4, Lima]. Essa situação levou à deterioração do nível de vida da população.

Nesses três eixos temáticos, identificamos dois governantes como personagens centrais: Juan Velasco (1968-1975) e Alberto Fujimori (1990-2000). Quanto aos quase-personagens, Sendero



Luminoso é o principal porque dá sentido às narrativas sobre a violência interna no país. No entanto, nas referências aos processos políticos, sociais e econômicos, o Estado aparece como um quase-personagem que simboliza a indiferença face às necessidades dos setores mais pobres da população. Esses consistem em camponeses, indígenas, operários, trabalhadores e povo. Por sua vez, os proprietários de terra ou fazendeiros, a burguesia e os governantes constituem os quase-personagens que representam os setores privilegiados.

Velasco, “sente por seu povo”

Um dos primeiros traços que atribuem à história recente é o domínio de ditadores sobre governantes democráticos, como se exemplifica na seguinte afirmação: “Um tema bastante representativo dessa etapa histórica foram as ditaduras, como a que representou [...] Leguía, [...] Odría, e o mais representativo [...] Alberto Fujimori” [1-N14, Lima]. Poderia-se considerar que os personagens que assumem o poder como produto de um golpe de estado são considerados ditadores.

No entanto, a ditadura não está necessariamente associada ao golpe de Estado e à ruptura da ordem constitucional, mas antes se vincula ao desaparego das necessidades dos setores mais pobres e desfavorecidos do país e à corrupção. Essa situação se torna evidente nas referências ao general Velasco, que não é qualificado como um ditador, apesar de assumir o poder por um golpe de estado, desconhecer a Constituição de 1933 e tomar medidas autoritárias, a exemplo da estatização dos meios de comunicação social e da perseguição a alguns líderes políticos da oposição. Sua figura é valorizada dessa forma: “Velasco foi realmente aquele que sentiu por seu povo” [1N-8, Ayacucho]. Essa proximidade com os setores mais desfavorecidos o converteu no presidente cujas ações



pretendiam transformar o Peru: “procurava fazer com que o camponês não fosse mais personagem de abusos, explorações” [1N-5, Ayacucho] e “aplicou grandes reformas, como a Agrária” [2N-12, Lima].

As referências ao governo de Velasco focam em três aspectos: a Reforma Agrária, a sua vontade de transformar a realidade de abusos em que parte da população vivia e um notável espírito nacionalista. De acordo com a maioria das interpretações, Velasco busca trazer “benefício para o setor do campesinato” [2N-1, Lima] por meio da Reforma Agrária. As normas contempladas nessa lei implicariam a devolução de “terras que lhe foram roubadas pelos fazendeiros” [1N-4, Lima] e “voltar a dar valor ao indígena, ao camponês, acreditando mais no [sic] e promovendo seu progresso” [1N-4, Lima].

É interessante observar que, na maioria das narrativas, especialmente em Ayacucho, a Reforma Agrária é uma ação que responde à vontade de Velasco de voltar a valorizar o camponês ou solucionar uma injustiça histórica. O camponês é um quase-personagem atemporal cujo sofrimento data de séculos e é uma vítima dos abusos dos fazendeiros ou latifundiários. Assim, explica-se que:

Os fazendeiros atendem as suas necessidades, enquanto o povo marginalizado, rotulado de mestiços e índios, não tem oportunidade de ser proprietário de terras, mas sim de ser trabalhador eterno [...] (2N-2, Ayacucho).

A reforma agrária de Velasco foi a que deu ao indígena o vital recurso para transformar o país [...] (2N-1, Ayacucho).

O campesinato é uma referência ao povo andino, falante quéchua e vinculado às fazendas localizadas nas serras, mas não inclui o camponês da costa, das grandes fazendas agroexportadoras. O camponês é um quase-personagem que, historicamente, perderia parte de suas terras com a conquista hispânica e terminaria ficando



do sujeito aos fazendeiros e *gamonales*⁴ durante a República. Propõe-se uma identificação entre camponês e indígena de maneira que se entenda, nas narrativas (especialmente em Ayacucho), que a população indígena tenha permanecido, desde o vice-reinado, exclusivamente dedicada à agricultura e vinculada ao mundo rural. Nessa interpretação, trata-se de um quase-personagem marginalizado historicamente e que, apesar da Reforma Agrária, mantém-se como um grupo discriminado e com necessidades que não são consideradas pelo Estado nem pelos governantes.

Essa representação do camponês é precisamente a que emprega Pedro Castillo em seu discurso ao reconhecer-se como um camponês que “[...] pertence, como muitos dos peruanos, às classes oprimidas por tantos séculos” (Castillo, 2021, s/p). Dessa maneira, propõe que seu governo implicaria uma mudança que perturbaria a ordem social dominante.

Voltando às narrativas dos futuros professores, constatamos que, na maioria dos casos, o campesinato carece de agência para conseguir a Reforma Agrária, além de alguns protestos que se mencionam em poucos casos e de forma resumida. Apenas um estudante de licenciatura põe em evidência que os camponeses não foram atores passivos do processo histórico e ressalta suas ações exigindo a propriedade da terra. Ele explica que, na escola, os professores, ao se referirem à Reforma Agrária, muitas vezes não consideram

como começou a luta pela reforma [...] em Cusco, a Convenção, nesses lugares. [...] já antes havia as lutas dos camponeses pelas terras. [...] às vezes se vê apenas a parte de Velasco Alvarado, o que fez a reforma, mas não se vê como começou, ou seja, quem são os atores principais que começaram a lutar pela reforma agrária [2N-6, Lima].

4 Decidimos manter a grafia original dada a dificuldade de encontrar um termo correspondente, para o português. O conceito em espanhol faz referência a lideranças com grande poder político e econômico. Nota dos revisores.

Enquanto a referida narração reconhece a representação do campesinato, a grande maioria centra a autoridade na figura de Velasco. É a sua vontade que consegue a medida e soluciona a injustiça histórica, embora não pareça ser de maneira definitiva, porque a discriminação se mantém, como se evidencia nas referências à violência interna e como é proposto pelo próprio Castillo. Observamos que, enquanto em Lima suas ações são levadas em consideração e valorizadas positivamente, em Ayacucho, a avaliação positiva de Velasco é ainda maior. Muito provavelmente, esse reconhecimento de Velasco enquanto única figura que se preocupou com o campesinato se deva ao fato de que mais de 40% dos estudantes ayacuchanos são de origem rural e filhos de famílias camponesas. Portanto, seu próprio contexto familiar promove essa valorização e admiração direcionada a Velasco, considerado o único governante que se preocupou com o camponês. Inclusive, também poderia explicar por que se relaciona campesinato exclusivamente à população andina.

É igualmente importante destacar que em Ayacucho se contrapõe o fazendeiro ao camponês: “Os grandes proprietários de terras abusavam dos camponeses, aproveitavam-se de sua dignidade, de sua pobreza, de seu trabalho etc.” [2N-7, Ayacucho]. Para os estudantes de licenciatura de Ayacucho, o camponês é construído como um quase-personagem nobre, trabalhador, mas pobre; enquanto o fazendeiro é mais bem caracterizado como um explorador, um preguiçoso e, apesar disso, rico por ser proprietário ilegítimo das terras.

No caso de Lima, não se empregam adjetivos qualificativos; pelo contrário, expressa-se o problema da apropriação ilegal da terra. Por isso, exige-se que a terra seja “devolvida”. Assim, explica-se a Reforma Agrária e a situação do camponês: “promovendo seu progresso e devolvendo-lhes as terras que foram arrebatadas pelos fazendeiros” [1N-4, Lima].



Velasco é considerado o único governante que tentou solucionar as injustiças do país. Assim como se interessou pela problemática do campesinato, também se preocupou com a situação dos operários ou trabalhadores, que vinham protestando por meio de “greves e protestos [...] para melhorar as condições de trabalho [...] o que resulta em leis que foram dadas em favor do trabalhador.” [2N-1, Lima]. Nas narrativas, é Velasco quem muda as leis trabalhistas em benefício dos operários; mas, logo, esses direitos se perderiam pela ação de Fujimori.

Observamos que, em Lima, dá-se ênfase aos operários. Novamente, o contexto influi na relevância que se dá aos quase-personagens, pois a maioria dos estudantes de Lima está mais ligada aos setores de trabalhadores e comerciantes urbanos.

É interessante observar que o campesinato e o proletariado adquirem certa representatividade a partir do protesto. Mas, esse mortifica e afeta os proprietários no primeiro caso, e a burguesia no segundo. O Estado e os governantes tendem a reprimir o protesto; além disso, são descritos como aliados de proprietários e burgueses, e indiferentes diante desse pedido de justiça. A única exceção é Velasco.

Tanto em Lima como em Ayacucho, Velasco é relacionado ao fortalecimento da identidade nacional, a partir da reivindicação dos setores camponeses e indígenas, e ao nacionalismo: “foi o primeiro governo a estabelecer as bases de uma Reforma de tipo Nacionalista” [1N-6, Lima]. O nacionalismo está ligado à recuperação de empresas nacionais e recursos econômicos: “Velasco [...] foi uma grande mudança [...] ele tentou fazer uma revolução [...] começou a valorizar o nacionalismo novamente” [1N-3, Lima].

As medidas tomadas por Velasco, como a expropriação e a nacionalização de minas, jazidas petrolíferas, indústrias e empresas de serviços são avaliadas positivamente por esse grupo de estudantes de Ciências Sociais, tanto em Ayacucho como em Lima. Em Lima, é mais frequente que se avalie o impacto, considerando



que nem sempre se teve êxito: “não estava bem planejado [...] tudo se perdeu” [1N-3, Lima].

No caso de Ayacucho, essas medidas são entendidas como uma forma de recuperar os recursos que são arrancados do “povo”. Tratar-se-ia de um presidente que enfrentou um dos principais problemas do Peru: romper com a dependência de capitais estrangeiros e sua aliança com a burguesia. Assim, Velasco representa um “governo patriota sem benefício aos grandes burgueses” [1N-6, Ayacucho]. Observamos que se expressa a versão da história crítica do Peru identificada por Portocarrero e Oliart (1989), já nos anos 1980, e depois por Eguren e De Belaúnde (2012). O patriotismo e o nacionalismo são responsáveis por enfrentar o capital estrangeiro e nacionalizar a economia.

Corrupção, neoliberalismo e perda de direitos

Se Velasco representa a preocupação genuína com os interesses do povo, Fujimori é apresentado como um governante neoliberal, populista e ligado à maior corrupção da história nacional. Algumas ações associadas a Fujimori que o aproximam dos setores mais pobres do país são qualificadas como medidas populistas cujos objetivos são exclusivamente eleitorais. Conforme a explicação:

[...] medidas populistas como o refeitório e o copo de leite, permitindo que a população se torne cada vez mais dependente desse tipo de medidas que não trazem qualquer benefício ao nosso país. Além disso, se baseia em ‘escolas’ a uma população que possui todos os recursos necessários para obter um maior desenvolvimento [2N-3, Lima].

Retoma-se a ideia da grande quantidade de recursos do país que não é aproveitada para o benefício do “povo”. Em vez disso, esse é constantemente enganado nos processos eleitorais, pois lhe propõem alterações que não se concretizam e que são substituí-



das por medidas populistas. Um dos futuros docentes assinala: “JÁ BASTA de sermos enganados por governos que nos oferecem pão e vinho para sobreviver, e de dar-lhes nosso voto democrático; não podemos cair em governos corruptos que nos encham de demagogia” [1-N14, Lima, 2014. Destaque do original].

Um problema central seria que os governos entregam recursos aos interesses estrangeiros. Essa ideia já era expressa no que identificou Portocarrero e Oliart (1989), mas, nas narrativas dos estudantes e na pesquisa de Eguren e De Belaúnde (2012), incorpora-se a corrupção como um fator relacionado.

As narrativas levantam o problema da perda de controle sobre os recursos, inicialmente relacionada ao período Oncenio de Leguía (1919-1930). Leguía teria entregado os recursos ao capital estrangeiro, especialmente o americano, prejudicando os interesses nacionais. Dessa forma, é mencionado como “o entreguismo de Leguía” [1N10, Lima)] ou como a venda do país “ao melhor licitante capitalista — o norte-americano” [1-N14, 2013]. Nessas interpretações, Leguía seria o causador da inserção do capital norte-americano e da perda de importantes recursos, como o petróleo; e a corrupção explicaria essa atitude.

Contudo, associa-se a corrupção ao governo de Fujimori (1990-2000). Um dos participantes assinala: “a corrupção em seu mais alto ponto ditatorial do Engenheiro Alberto Fujimori” [1-N14, Lima, 2014]. Fujimori é responsabilizado pela corrupção no processo de venda das empresas públicas, o que uma estudante explica: “a venda indiscriminada de empresas nacionais em mãos de investimentos privados fazendo com que nosso país seja mais exportador primário e de serviços, pois não completou e não reforçou a indústria peruana na década de 1990” [2N-3, Lima].

As medidas econômicas de Fujimori são consideradas uma expressão da aplicação de políticas neoliberais no país. Essas teriam representado uma perda do apoio à indústria nacional e um



terrível processo de privatização marcado pela corrupção. Contudo, essa política econômica também teria sido uma resposta à inflação e ao aumento contínuo dos preços que datava dos anos de García. Fujimori fez um ajuste econômico que é entendido como o momento culminante da crise econômica atravessada pela população: “É nessa situação que Alberto Fujimori faz sua aparição, o que levará ao declínio total da economia peruana com o ‘*Fujishock*’” [2N-13, Lima]. Assim, economicamente, as políticas neoliberais de Fujimori são questionadas por seu impacto:

[...] os anos 1990 são o governo de Alberto Fujimori e o que significou seu governo em si: a corrupção desmedida, política [...] neoliberal, que trouxe como consequência uma grande crise social, pois acabou com os direitos trabalhistas e iniciou a venda indiscriminada de empresas nacionais [2N-3, Lima].

Nas narrativas, considera-se que a intenção de implementar políticas neoliberais e os interesses pessoais de Fujimori levaram à privatização das empresas, o que foi uma porta aberta à corrupção. Mas também tiraram do “povo” (classes menos favorecidas) a oportunidade de se beneficiarem das riquezas do país. As medidas neoliberais afetaram diretamente os trabalhadores, pois esses consideram que perderam direitos trabalhistas. Essa ideia de perda de direitos é também mencionada no discurso de Castillo:

A organização popular conquistou avanços no acesso a direitos, processo que foi truncado pelo golpe de estado de 1992, que estabeleceu as bases ao corte de direitos, ao enfraquecimento do Estado e às regras que o regem até hoje (Castillo, 2021, s/p).

O progresso, provavelmente alcançado com Velasco, teria sido perdido em consequência do governo de Fujimori e do autogolpe de 1992. Esse corte e a perda de ingerência do Estado na economia seriam também consequência das ações da Fujimori, ainda que o seu nome não seja mencionado diretamente. Dessa forma,



tanto Castillo como uma boa parte dos estudantes de Ciências Sociais e História, sem distinção entre Lima e Ayacucho, consideram Fujimori uma figura política negativa, cujas ações seriam, inclusive, contrárias aos interesses nacionais.

Além disso, a corrupção, no caso de Fujimori, também está associada à compra de políticos da oposição, deputados e meios de comunicação social. Assim, qualificando negativamente essas ações, faz-se referência a “Fujimori e a grande corrupção” [2N-13, Lima] ou à “degradante corrupção seguinte com o governo ‘fujimontesinista’” [1N-3, Ayacucho]. Essa citação faz menção à relação entre Fujimori e seu assessor Vladimiro Montesinos, cujos vídeos corrompendo políticos opositores, jornalistas e donos de meios de comunicação expuseram em público as manipulações do regime para garantir as contínuas reeleições. A exposição do vídeo provocou a queda do governo.

Alianças que marginalizam

Nas narrativas, os “governantes”, como quase-personagens, operam sob a lógica de um discurso no qual o Peru é um país muito rico em recursos naturais que não são utilizados para o benefício do povo. Os governantes entregam as riquezas a capitais e empresas estrangeiras, que levam os lucros para fora do país. Assim, o Peru é um país com uma economia dependente do capital estrangeiro e explorada por ele, deixando completamente de lado o espírito nacionalista que deveria assegurar que a exploração desses recursos beneficiasse os setores tradicionalmente marginalizados do país: o povo.

Observamos que os estudantes de licenciatura mantêm essa interpretação que tanto aparece na pesquisa de Portocarrero e Oliart (1989) no final dos anos 1980, e cujos traços também se apreciam no estudo de Eguren e De Belaúnde (2012).



Nessa interpretação, os Estados Unidos constituem um quase-personagem que rouba os recursos do país e com o qual se estabelece uma relação de dependência. Essa relação teria iniciado durante o período chamado “Oncenio de Leguía”, tal como se vê na seguinte citação: “no tempo de Leguía [...] o país começa a converter-se no quintal de Washington” [2N1, Ayacucho, 2013]. Além disso, essa dependência se projeta, no presente, na assinatura do Tratado de Livre Comércio (TLC), em 2006, pelo presidente Alejandro Toledo. Sobre o TLC afirma-se que

significa a perenidade, ligação com os Estados Unidos, para que continuemos dependentes deste país [1N-3, Ayacucho].

Esse desenvolvimento econômico não atinge todas as populações, e, atualmente, o Peru encontra-se em crise. O Peru está em crise porque o Estado peruano, com a assinatura do TLC, concede grandes extensões do seu território, levando os peruanos a uma grande crise [1N-10, Ayacucho].

O vínculo econômico é avaliado negativamente e entendido como o responsável pela crise econômica que define a realidade do Peru. Essa representação é muito frequente entre os futuros docentes ayacuchanos, que expressam uma postura contrária à presença do capital norte-americano. Tal sujeição ao capital estrangeiro é explicada como produto da corrupção dos governantes e da sua aliança com a burguesia, que, por sua vez, teria vínculo com esses capitais.

A burguesia é um quase-personagem central na história republicana, não apenas na história recente. Um dos alunos do curso de Ciências Sociais explica: “na história do Peru, em geral a partir da independência, pode-se ver épocas de bonança e prosperidade econômica que, mesmo podendo ser aproveitada pela burguesia peruana para a transformação econômica de tipo industrial no país, não ocorreu” [2N-2, Lima]. Assim, seria uma burguesia que não cumpre sua função de ser “industrializadora” e de ser um mo-



tor para o desenvolvimento capitalista do país. Pelo contrário, é mais uma “burguesia intermediária” [2N-1, Lima], que está principalmente ligada a atividades comerciais e tem pouco compromisso com o país, pois, em geral, olha especialmente para o estrangeiro. A referida situação mantém-se no tempo e identifica-se no presente:

A burguesia continua dominando nosso povo e faz tempo que queremos nos livrar, mas é impossível porque eles são os pais, e nós, apenas colônias [...] Parece-me que esta situação nunca vai acabar, a menos que haja uma revolução para mudar as coisas [...]. [2N-2, Ayacucho].

Como podemos observar na citação, clama-se por uma mudança, mas se supõe que essa só se dará a partir de uma revolução. Essa mudança desejada implica, também, eliminar as desigualdades do país: “havia muita desigualdade de classes e, até agora, nada se resolvia sem revoluções” [1N-9, Ayacucho]. Compreende-se que a burguesia não está interessada em transformar essas estruturas de desigualdade que marginalizam principalmente as regiões. Além disso, a burguesia simboliza os capitais privados, que são entendidos como contrários aos interesses da nação e dos setores mais marginalizados do país. Isso explica as reclamações aos governantes, pois se considera que abandonaram o papel de protetor das populações marginalizadas ou mais pobres. Assim, principalmente em Ayacucho, afirma-se que

precisamos de outro Velasco para realizar uma mudança dessa [...] democracia [...]. Diante de tanta traição e entreguismo, necessitamos fazer uma revolução, nacionalizar todas as nossas empresas ‘estrangeirizadas’, ‘chilenizadas’, amparadas pelos ‘bladigenerais’⁵ e seus fu-

5 Em lugar de “bladigenerais” deveria ser “vladigenerais”. O termo designa o nome do assessor presidencial de Fujimori, Vladimiro Montesinos, e faz alusão aos generais e altos comandantes das Forças Armadas que, durante o regime de Fujimori, assinaram uma ata de sujeição ao presidente ante seu assessor Vladimiro Montesinos. Essa situação é um dos símbolos da corrupção no país.



zis que defendem os interesses dos grandes monopolistas do dinheiro e da riqueza [1N-1, Ayacucho].

Assim, observamos que, em várias das narrativas, considera-se que os governantes são a causa da crise econômica e da desigualdade no Peru.

Terror e indiferença

O período da violência interna — 1980 a 2000 — ou o Conflito Armado Interno é um dos processos históricos considerados mais relevantes por esse grupo de estudantes de Ciências Sociais. Nesses anos, Sendero Luminoso constitui um quase-personagem principal, pois foi responsabilizado pela violência vivida no país, “a incursão do Sendero Luminoso, que trouxe violência para o país” [2N-4, Lima]. Esse é descrito como “uma fase de terror nacional que tinha como base ideológica a revolução nacional por meio da violência” [2N-4, Lima].

Diante dessa situação, considera-se que tanto Belaúnde como García não souberam enfrentar o terrorismo: “os presidentes não lutaram contra eles porque o consideraram um grupo de guerrilheiros espontâneos” [2N12, Lima]. No caso de Fujimori, reconhece-se que, durante o seu governo, foi preso Guzman, o líder do movimento subversivo: “[no] governo de Alberto Fujimori [...] o Peru se encontrava em uma crise social (a Luta Armada); durante esse governo, o conflito diminui e quase chegou a acabar, com a captura de seus principais líderes” [2N-19, Lima].

Nas narrativas, percebem-se as razões pelas quais o Sendero Luminoso apareceu. E se propõem as seguintes explicações:

[...] uma ideologia de igualdade para todos; não existem pobres nem ricos, todos têm o mesmo direito e dever (o socialismo Peruano) [2N11, Ayacucho].



[...] havia muita desigualdade de classes e nada se resolvia sem revoluções até agora [1N-9, Ayacucho].

Os movimentos subversivos buscavam acabar com a exploração, a desigualdade e os abusos de um setor social contra o povo [2N-16, Lima].

Novamente aparece esta reivindicação de igualdade que é usada para se referir a diferentes momentos da história. A busca da igualdade e do fim das injustiças explicam o surgimento do movimento subversivo. Nessa argumentação, também se faz referência aos governantes como quase-personagens indolentes frente à injustiça e, conseqüentemente, também responsáveis pelo surgimento de Sendero Luminoso. Afirma-se que havia muita “indiferença dos governantes [...], por isso surgiu essa revolução” [1N-8, Ayacucho].

Assim, também se responsabiliza o Estado, que é acusado de corrupção e indiferença: “corrupto e injusto com os mais desamparados” [I2N-4, Lima]. O Estado é um quase-personagem central no conflito armado, pois se entende que desencadeou um “clima de violência entre o Estado peruano e o movimento subversivo” [2N-16, Lima]. Além disso, em vez de defender a população, o Estado comete abusos e atos de violência contra ela, o que denominam “terrorismo de Estado. Os próprios militares também abusavam como os terroristas” [1N-11, Lima]. Portanto, o Estado, os governantes e os militares constituem quase-personagens que também são responsáveis pela situação de violência vivida, tanto por suas próprias ações como pela falta de capacidade de enfrentar Sendero Luminoso.

Nesse clima de violência, inicialmente, Sendero tentaria cooptar a classe de camponeses:

na aldeia de Chungui, em Ayacucho [...], o propósito era juntar um forte movimento de massa camponesa para fortalecer esta ideologia [senderista] e erradicar o governo atual; mas, como conseguir isso?



[...] obrigando-os, à força (assim começaram a agir) [...] em pequenas cidades, onde não havia segurança e não existia quem lhes amparasse. Foi assim que estes movimentos cometeram muitas imprudências e maltrato às pessoas dessas populações; mataram muitas pessoas, entre elas, crianças; além disso, torturaram e violentaram muitas mulheres [2N-5, Lima].

Acredita-se que Sendero teria tentado atrair os camponeses das zonas mais afastadas ou mesmo obrigá-los a se integrarem ao movimento. Mas, a mesma violência senderista acabaria por amedrontá-los e afastá-los, como aconteceu com outros setores populares: “O movimento subversivo não teve o apoio total do povo já que pregava sua ideologia usando violência; isso, ao contrário, afastou os simpatizantes” [2N-16, Lima].

Sendero Luminoso é descrito como um quase-personagem responsável por atos violentos e tortura, que mata e aterroriza: “a população acaba se assustando com os massacres, toques de recolher, carros-bomba” [2N-4, Lima]. É importante ressaltar que se menciona Sendero Luminoso de forma generalizada; não se personalizam as ações de seu líder Abimael Guzmán nem as suas responsabilidades. Ele apenas é mencionado, ocasionalmente, como o líder do movimento, mas não está ligado a ações ou violência.

Nas narrativas sobre esse período, Lima, a cidade capital, aparece como um quase-personagem caracterizado pela indiferença frente à violência em que viviam outras regiões do país. Segundo referem alguns estudantes, foi apenas na sequência do atentado da rua Tarata que a capital e os seus habitantes iriam reagir:

O atentado de 1992, em Miraflores, [...] marcaria o antes e o depois da época do terrorismo. [...] a cidade capital conservava uma mentalidade própria em relação ao Peru interior, talvez não de indiferença, mas sim de inércia contra o terror [...]. O que se quer enfatizar é a transformação de Lima em uma cidade à margem do conflito [...] para fazer frente à situação de então como é o terrorismo. [...] um país



fragmentado socialmente por categorias, diferenças entre limenhos e peruanos [2N-8, Lima].

A explicação ressalta a diferença entre limenhos e peruanos, afirmando que, por um tempo, Lima permaneceu isolada da violência desencadeada por Sendero Luminoso nas regiões. Essa diferenciação expressa uma oposição entre dois quase-personagens: Lima privilegiada, centro do poder econômico e político, frente ao resto do Peru, abandonado por governantes e Estado. Assim, o Peru é entendido como um país fragmentado, onde uns são considerados pelos governos e outros não.

A título de conclusão, um olhar crítico do Peru do Presente

Rüsen (1997) propõe que, na escola, predominam a consciência histórica tradicional e a exemplar. No entanto, a visão da ideia crítica do Peru parece mostrar que, no final dos anos 1980, reinava uma consciência histórica crítica que se mantém em um setor de futuros professores. Todas as narrativas analisadas nesta pesquisa problematizam o passado e, a partir disso, expressam a necessidade de transformar o presente, pondo fim às injustiças que se arrastam até hoje.

Assim, clama-se por uma mudança que erradique as relações de poder dominantes e que construa uma nova ordem econômica, política e social no Peru. Tratar-se-ia de uma mudança estrutural que, no plano econômico, implicaria a nacionalização dos recursos em benefício dos setores populares; no plano político, significaria pôr fim à corrupção e eleger presidentes interessados no bem-estar das classes tradicionalmente marginalizadas. No plano social, representaria acabar com a discriminação e promover uma sociedade igualitária. Portanto, concluímos que, nesse grupo de estudantes de licenciatura, predomina uma consciência histórica crítica.



Do ponto de vista de Rüsen (1992, 2004), a interpretação da história reflete a realidade presente e, ao mesmo tempo, utiliza-se do passado para explicar e questionar o presente. Como vimos, os futuros docentes mostram que percebem os governantes do passado como figuras alheias ao povo, corruptas e desprovidas de nacionalismo. Justamente, o personagem de Fujimori representa esses questionamentos, enquanto Velasco simboliza sua antítese e, por isso, é o presidente admirado e reconhecido. Dessa forma, essas narrativas sobre o passado são úteis para que os estudantes questionem os governantes do presente e os problemas do atual Peru, como: a desigualdade, a marginalização econômica das regiões, o centralismo e a corrupção.

Vimos que a interpretação do passado responde ao ambiente e ao contexto dos alunos da licenciatura. Especificamente, no caso de Ayacucho, os vínculos familiares com o campesinato dão sentido à explicação histórica desse quase-personagem e expressam suas reclamações sobre o presente. Os vínculos e o pertencimento a um grupo se expressam nas narrativas do passado, tanto quando propõem o tema como quando explicam a relevância e os papéis dos quase-personagens e dos personagens.

Mais do que um olhar otimista ou uma visão positiva do país — como a que identificaram Cosamalón e Espinoza (2013) e Rottenbacher (2010) — nas narrativas, expressa-se a interpretação observada por Portocarrero e Oliart (1989) no final dos anos 1980. Nessa interpretação, incluem-se a corrupção, a figura de Fujimori e suas políticas neoliberais como contrárias aos interesses dos trabalhadores e do país. Além disso, acrescenta-se a interpretação do Peru enquanto país em crise e fragmentado, marcado pelo contraste entre Lima e as demais regiões, como assinalaram Eguren e De Belaúnde (2012) para o caso dos estudantes.

Como pudemos observar, a interpretação do passado, no discurso do Bicentenário de Pedro Castillo, coincide com vários



dos aspectos ressaltados nesta análise. Ele simboliza o camponês, o professor rural, o homem à margem da capital. No discurso, a história é usada para sustentar uma oferta e uma imagem política que pretende ser diferente dos outros presidentes, nos quais o povo acreditou e com os quais se decepcionou.

Em suma, a análise dos personagens e dos quase-personagens permitiu-nos uma aproximação da cultura histórica de um grupo de futuros professores. Mostrou-nos como o conhecimento histórico é socialmente útil, não só para se compreender as referências de um discurso presidencial, mas, especialmente, para reconhecer a visão que os futuros professores têm do presente. Esse é o momento de chamar a atenção para a simplificação do passado que, muitas vezes, essas interpretações expressaram. As mudanças no tempo e as diferenças regionais são negligenciadas; setores são invisibilizados, e o papel das mulheres, enquanto personagens históricos, é esquecido. Por tudo isso, é indispensável reivindicar que a formação docente inicial promova a reflexão sobre as interpretações do passado que se apresentam na sala de aula, o seu vínculo com a experiência familiar e o contexto no qual se constroem. Essa reflexão é fundamental para a compreensão de versões contrapostas do passado e, portanto, para o desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos de licenciatura. Além disso, é fundamental para reconhecer a forma com que, a partir do presente, conhecemos o passado, entendemos o presente e projetamo-nos ao futuro.

Referências bibliográficas

Castillo, P. (2021, 28 de julio). Mensaje a la nación ante el Congreso de la República del Perú. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2049663/Mensaje_a_la_nacion_presidente_Pedro_Castillo.pdf.pdf.



- Cerri, L. (2011). *Enisno de historia e conciencia historica*. Rio de Janeiro: FGU.
- Drinot, P. (2005). Historiografía, identidad historiográfica y conciencia histórica en el Perú. En: Hueso Húmero (47), pp. 3-29.
- Eguren, M. y C., Belaunde. (2012). De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela. Documento de trabajo. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Epstein, T. (1997). Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding. *Social-Education*, 61 (1), pp. 28-31.
- Epstein T. y C., Peck. (2018). Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach. Nueva York: Routledge.
- Espinoza, J. (2014). Recreando la independencia del Perú: historia, nacionalismo y ciudadanía en el imaginario escolar. En G. Portocarrero (ed.). *Perspectivas sobre el nacionalismo en el Perú* (pp. 253-264). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). Censos nacionales 2017. <http://censo2017.inei.gob.pe/>
- Kruger, M. y M., Carretero. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En: Carretero, M. y J. Castorina. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 81-99). Buenos Aires: Paidós
- Kröber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *Deutsches Institut für International Pädagogische Forschung PEDOCS* (56), pp. 1-56. <https://doi.org/10.25656/01:10811>.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.



- Lévesque, S. y Croteau, J. P. (2020). *Beyond history for historical consciousness. Students narrative, an memory.* Toronto: University of Toronto Press.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato.* México: Colegio Madrid - Plaza y Valdes Editores.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina.* México: Bonilla Artigas.
- Portocarrero, G. y Oliart, P. (1989). *El Perú desde la Escuela.* Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Rottenbacher, J. M. (2009). Identidad nacional y la valoración de la historia en una muestra de profesores de escuelas públicas de Lima Metropolitana. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(2), pp. 75-82.
- Rüsen, J. (1987). Historical narration: foundation, types, reason. *History and Theory*, 26 (4), pp. 87-97.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa* (7), pp. 27-36.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En: Seixas, P. (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: Toronto University Pres.
- Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A.; González-Monfort, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío y Asociados. La Historia enseñada* (18-19), pp. 166-182.
- Valle, A. (2017). *Los últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica.* Tesis (Doctorado en didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales), Departamento de Didáctica de la

Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.

Valle, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, 13(33). <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110>.

Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walker, C. (2009). *Diálogos con el Perú. Ensayos de Historia*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2009.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Philadelphia: Temple University Press.



A formação inicial em história na Amazônia brasileira: uma reflexão inicial



MAURO CEZAR COELHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (BRASIL)

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (BRASIL)

Introdução

Mar de água doce, paraíso terreal, inferno verde, pulmão do mundo. As imagens relacionadas à Amazônia só são comparáveis aos superlativos que lhe estão vinculados. Suas terras, suas florestas e seus rios são reconhecidos por sua vastidão — a maior floresta tropical, o maior rio do mundo, a maior bacia hidrográfica do planeta!¹ Nessas representações da Amazônia, os humanos cumprem papel diminuto. Eles são intrusos impertinentes. Seus esforços são insuficientes diante da opulência, da força e da monstruosidade da natureza amazônica (Cunha, 1994; Queiroz, 2001).

Tais imagens não cumpriram funções meramente retóricas. Elas conformaram visões de mundo e participaram da formulação

1 Sobre as representações relativas à Amazônia, ver: Neide Gondim (1994); Laura Nogueira (1999); Hideraldo Costa (2000); Maria Matos (2002); Auxiliomar Ugarte (2009).



de interpretações sobre a região, constituindo saberes e políticas públicas. Estas últimas sustentaram-se na noção de vazio demográfico. Elas assumiram a região como um repositório de riquezas naturais, livre da presença humana. Daí a necessidade de povoá-la e explorá-la, integrando-a ao plano nacional.²

É evidente que essas formulações sobre a Amazônia configuram construções intencionais, as quais expressam relações de poder (Chartier, 1990). Nelas, povos indígenas que habitam aqueles espaços, há milênios, e a sociedade nacional que vem se constituindo, há séculos, ali são negligenciados. Sua presença, suas experiências e suas trajetórias são consideradas irrelevantes ou insuficientes para a promoção do *progresso!* O contraponto dessas imagens são as iniciativas que buscam introduzir saberes, práticas e posturas formuladas alhures, como se os intrusos impertinentes fossem incapazes de construir soluções para dar conta das questões que afetam o espaço em que vivem.

Neste texto, nossa intenção é situar alguns dados sobre o sistema educacional amazônico, com destaque para a formação inicial de professores e sua relação com a Educação Básica. Para tanto, iremos nos deter na trajetória da formação de professores de História na região amazônica. Consideraremos a evolução da oferta de cursos de licenciatura em História na Região Norte, parte substantiva da Amazônia brasileira, e a estrutura dos cursos em atividade na região. Sugerimos que a emergência tardia de cursos de formação de professores de História na Amazônia expressa uma faceta do sistema educacional na região e afeta a Educação Básica de diferentes maneiras. Não obstante, o modo pelo qual esses cursos se estruturam conforma um contraponto às representações construídas sobre a região, mas expressa a permanência

2 Sobre os projetos de integração da Amazônia, ver: Rosa Marin (2004); Mauricio Torres (2005); Valéria de Oliveira e José Amaral (2018); Vitale Joanoni Neto e Regina Guimarães Neto (2019).



e a hegemonia de uma matriz de formação que desconsidera a especificidade da História Escolar.

Dos dados da pesquisa

Antes de prosseguirmos, consideramos pertinente situar a pesquisa em andamento. Ela se insere no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (Gera), da Universidade Federal do Pará, vinculado à Faculdade de História. Sua preocupação fundamental é dimensionar as questões que concorrem para os processos de formação de professores de História, especialmente no que diz respeito aos aspectos pedagógicos e àqueles vinculados à promoção de uma educação antirracista.

Um dos pontos fulcrais da pesquisa é a base de dados — as fontes! A considerar a estrutura do Ensino Superior, no Brasil, dois conjuntos de documentos vêm sendo privilegiados. De um lado, documentos que permitem análise textual e facultam a investigação sobre intenções, interesses e significados atribuídos à formação de docente. O aparato legislativo que orienta tanto o Ensino Superior como os processos de formação de professores constitui um corpo documental importante. Ele compreende não apenas as leis e decretos, mas também as diretrizes que orientam os cursos superiores de Educação (licenciaturas e cursos de Pedagogia) e a Educação Básica, assim como as decisões judiciais que afetam ambos os níveis de ensino. Os projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura em História conformam outro corpo documental relevante. Eles expressam as concepções que os corpos docentes dos cursos de licenciatura cultivam acerca da docência em História na Educação Básica.

De outro lado, há os documentos que permitem análise serial. Desde há alguns anos, o sistema educacional brasileiro vem



produzindo informações sobre os dois níveis de Educação (básico e superior) por meio de censo e relatórios analíticos. Trata-se de um vasto conjunto de dados sobre a formação oferecida: vagas, matrículas, retenção, evasão, qualidade etc. No que se refere ao Ensino Superior, além dos censos, os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em função do Exame Nacional de Cursos, permitem a análise da oferta, disponibilizando dados sobre os(as) alunos(as) matriculados(as). De outro lado, o Ministério da Educação mantém uma plataforma com registros dos cursos superiores criados e em atividade no Brasil: trata-se do *e-Mec*.

A plataforma *e-Mec* registra todos os cursos superiores do País oferecidos em instituições públicas e privadas. Ela constitui o principal corpo documental que acionamos. Seus registros contêm dados sobre as instituições e os cursos, como: natureza da instituição, organização administrativa, modalidade, grau, data de criação, data de início do funcionamento, número de vagas etc. O volume de dados é de tal monta que permite a investigação sobre diversos aspectos da formação oferecida em nível superior. No que tange à formação de professores de História, os dados permitem o estabelecimento de uma cronologia da criação dos cursos e de sua distribuição no espaço, da oferta de vagas pelas diferentes modalidades, graus e instituições, do número de cursos oferecidos por instituição etc.

No ensaio de interpretação que propomos neste texto, os dados disponibilizados pela plataforma *e-Mec* foram extensamente utilizados. Eles permitiram o estabelecimento de quadros, a identificação de padrões, a anotação de desvios os quais demandam outros documentos para que sejam suficientemente compreendidos. Nesta oportunidade, nosso objetivo será alcançado com o acionamento da bibliografia, posto que tencionamos oferecer uma reflexão inicial sobre a trajetória da formação de professores



na Região Norte, parte substantiva da Amazônia brasileira. Senão vejamos.

Formação de professores de História na Região Norte

A Amazônia conforma parte do território da América do Sul. Dela fazem parte, além do Brasil (em cujo solo encontra-se a maior extensão da floresta amazônica), outros sete países (Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname) e o departamento ultramarino francês, a Guiana Francesa. No Brasil, ela é conformada por nove estados que constituem a Amazônia Legal: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do estado do Maranhão.³ Toda a Região Norte está situada na Amazônia e é ela o nosso recorte espacial.

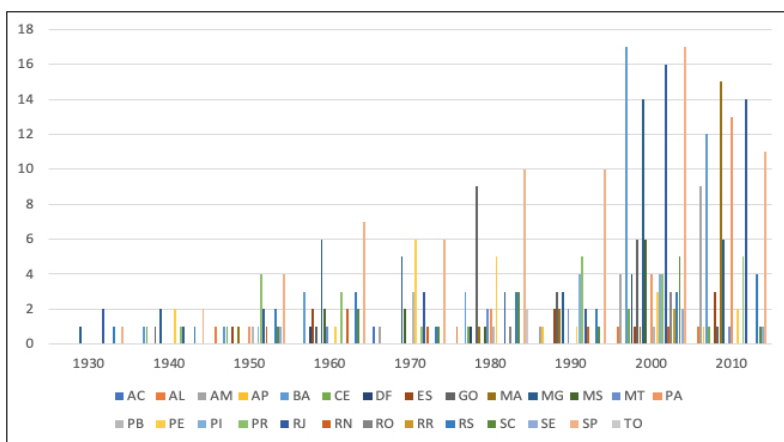
Como ocorreu em outras partes do Brasil, nas áreas onde hoje se situa a Região Norte, a construção de conhecimento histórico foi informada pelas demandas da Escola Básica. Ao longo do século XIX e da primeira metade do século seguinte, os manuais didáticos foram espaços privilegiados de sistematização do conhecimento histórico sobre o passado brasileiro e da conformação de uma narrativa sobre a nossa trajetória (Bittencourt, 1993; Gasparello, 2009; Rocha, 2017). Foram eles que consolidaram personagens, eventos e processos. No norte do Brasil, não foi diferente; os manuais didáticos, produzidos para consumo nos estabelecimentos de ensino, iniciaram um campo de estudos sobre a formação da região, sua cultura e seu povo. Os autores desses manuais foram intelectuais que tinham, na História, um espaço para a reflexão sobre o Brasil, a região e seus rumos (Novo, 2020). Isto quer dizer: em nosso País, a formação em História, no Ensino Superior,

3 Sobre a Amazônia e as questões geopolíticas e econômicas que lhe estão relacionadas, ver Ariovaldo Oliveira (1990).

obedeceu às demandas do sistema educacional. Não por acaso, os cursos de licenciatura em História constituem a maior parte dos cursos na área.⁴

A emergência de cursos de formação em História ocorre a partir da conformação dos cursos superiores de formação de professores. O gráfico (Figura 1) que segue sistematiza os dados sobre a formação de cursos de Licenciatura em História. Por meio dele é possível perceber a progressão da oferta de cursos no País, desde meados do século passado.

Figura 1. Gráfico da Progressão da criação de cursos de formação de professores de História no Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

A Figura 1 elucida a progressão na oferta de cursos presenciais de licenciatura em História. Os primeiros deles surgiram na década de 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo (1931 e 1934), logo acompanhados pelos cursos criados em Minas Gerais e no

4 Sobre os cursos de formação de professores de História no Brasil, ver Mauro Coelho (2021).

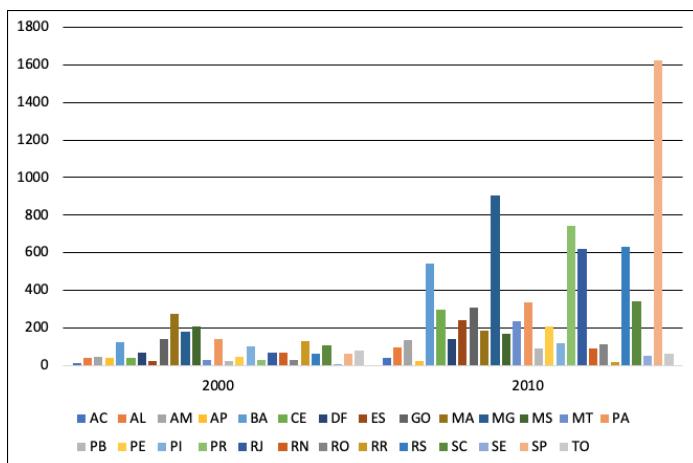
Rio Grande do Sul (1940). Na década seguinte, houve aumento do número de cursos nesses estados e outros foram criados na Bahia, no Ceará, em Goiás e Pernambuco. A década de 1950 viu surgir cursos em Alagoas, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe e testemunhou o aumento da oferta onde eles já existiam. Na década de 1960, a formação inicial em História se estendeu pelo recém-criado Distrito Federal e pelos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (então, formando um único ente federativo). A década de 1970 assistiu ao aumento da oferta na Região Norte com a criação de cursos no Acre (1976) e no Amazonas (1980). O decênio seguinte marcou a estreia da licenciatura em História em Rondônia. No Amapá, ela se deu na década de 1990. E, finalmente, no início do presente século, teve início a oferta de licenciatura em História em Roraima.

A Figura 1 aponta um dado importante a ser considerado na reflexão sobre a formação de professores de História no Brasil: ela evolui de modo desigual no tempo e no espaço. Enquanto as regiões Sudeste e Sul assistem à progressão contínua na oferta de cursos privados e públicos, as regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte experimentam processos diferentes. Nelas, a oferta de cursos é menor e, na região Norte, particularmente, é no presente século que todas as suas unidades passam a ter cursos de licenciatura em História em funcionamento.

Quando tratamos da oferta de cursos a distância, o quadro é outro.



Figura 2. Gráfico da Distribuição dos polos de Educação a Distância pelos Estados e Distrito Federal



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

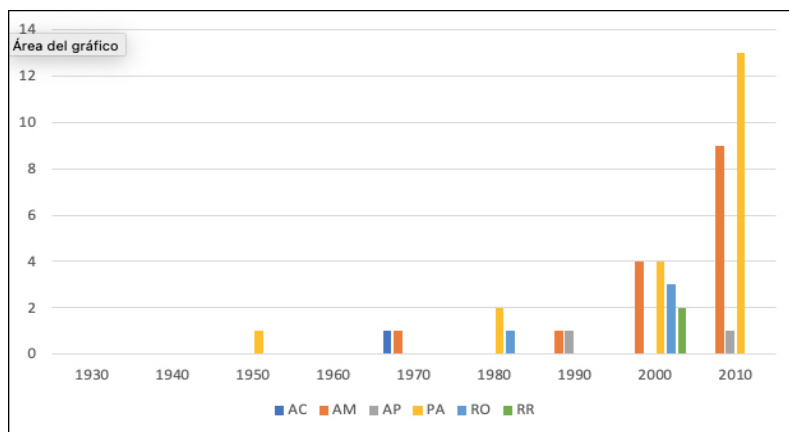
A Figura 2 situa o avanço da criação de cursos de formação de professor de História na modalidade Ensino a Distância. Ele indica o número de polos nos estados e no Distrito Federal, nos últimos 20 anos. Os cursos a distância surgiram no início deste século, sendo ofertados em todos os estados desde o início. O número de polos cresceu exponencialmente, como aponta o gráfico. Em todos os estados da federação, e mesmo no Distrito Federal, há dezenas de polos de cursos ofertados por instituições de diversas partes do país, privadas em sua maior parte (Coelho, 2021a). A oferta de cursos a distância, sua expansão e os impactos nos processos de formação docente aguardam reflexão específica. No que tange à discussão que realizamos, o gráfico evidencia que, diferentemente do que ocorreu com a oferta de cursos presenciais, todos os estados da federação conheceram a oferta de cursos a distância no mesmo período.

A Região Norte vivenciou uma situação singular quando consideramos a oferta de cursos (presenciais) de licenciatura em

História. Durante mais de 20 anos, a região conheceu um único curso de formação de professores. O curso ofertado pela Universidade Federal do Pará permaneceu solitário desde a sua criação, em 1954, até a emergência do curso ofertado pela Universidade Federal do Acre em 1976. Enquanto outras regiões já contavam com vários cursos de formação inicial em História, a Região Norte possuía dois cursos, cuja distância entre eles é mais de 2.000 km em linha reta, e mais de 3.000 km pelas vias de transporte.

A Figura 3 aponta a progressão da criação de cursos na Região Norte. Ele está estruturado por décadas, considerando a década de 1930 como o ponto de partida da criação de cursos dessa natureza no País.

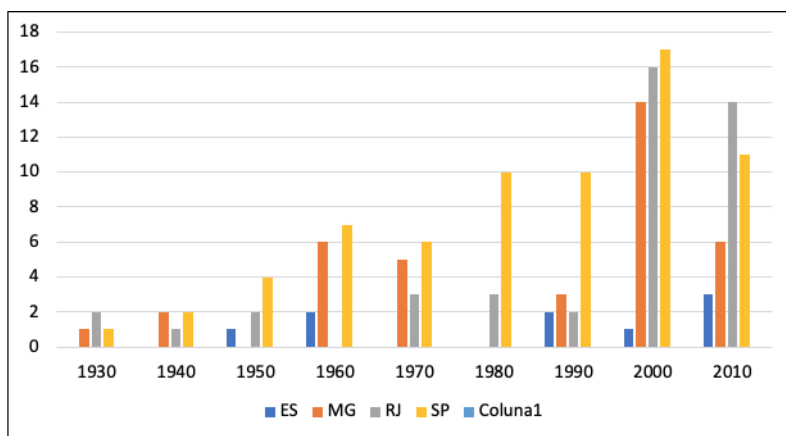
Figura 3. Gráfico da Progressão da criação de cursos de formação inicial em História – Região Norte



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

Os dados indicam que foram criados 4,89, em média, cursos por década. Para que se tenha noção do significado desta ordem, comparemos com o que ocorre na região Sudeste. A Figura 4 situa a progressão da criação de cursos nessa região.

Figura 4. Gráfico da Progressão da criação de cursos de formação inicial em História – Região Sudeste



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

Como se pode perceber, toda a região contava com a oferta de cursos de formação de professores de História nos anos 1950. Na década de 1930, havia dois cursos no Rio de Janeiro, então capital federal, um em São Paulo e outro em Minas Gerais. Na década de 1950, quando surgiu o primeiro curso na Região Norte, havia 16 cursos de formação de professores de História na região Sudeste. Quando da criação do segundo curso na região Norte, na década de 1970, a outra região contava com 45 cursos. A diferença na evolução da criação de cursos entre as duas regiões pode ser percebida pela ordem de progressão: 17,44 cursos, em média, por década na região Sudeste, e 4,89 na região Norte.

Os números não falam por si. Os fatores que permitem a compreensão das diferenças na oferta de cursos em ambas as regiões e em todo o País aguardam análise e ultrapassam os limites deste texto. No entanto, quando consideramos certas variáveis, eles permitem algumas inferências. Vejamos a oferta pública, por exemplo, nas regiões Sudeste e Norte.

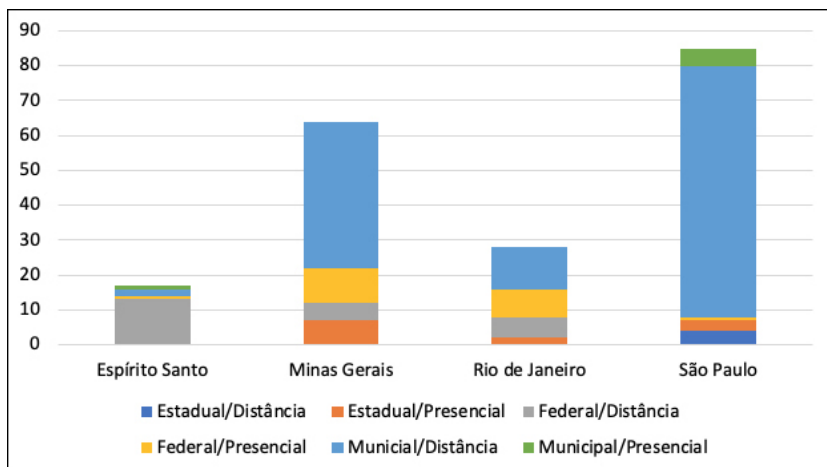
Refletir sobre a oferta pública permite a compreensão do investimento feito pelo Estado na formação de professores. Ao longo de todo o período republicano, o Estado tem responsabilidade sobre a Educação Nacional, especialmente no que tange ao Ensino Superior e, nele, nos processos de formação docente. Afinal, é no Ensino Superior que se formam os profissionais da Educação para atuação na Educação Básica.

Os dados disponíveis no *e-Mec* apontam que, no Brasil, a União, os Estados e os Municípios investem no ensino superior. A União mantém universidades e institutos federais, os Estados e Municípios mantém universidades, centros e faculdades isoladas. Em todos eles há oferta de cursos de licenciatura. Sopesar, pois, a participação de cada um nos permite um vislumbre acerca da importância que cada ente federativo dispensa à formação de professores.

Os dois gráficos a seguir apontam a participação dos entes federativos na oferta de cursos de formação de professores de História, nas modalidades presencial e a distância. Eles situam o número de cursos criados em cada um dos estados das regiões Norte e Sudeste. Por meio deles, os pontos que pretendemos enfatizar neste texto tornam-se mais bem situados: em primeiro lugar, evidenciam a desigualdade nos processos de criação de cursos de formação inicial em História; em segundo, apontam a estrutura da oferta desses cursos na região Norte — o que nos irá auxiliar a situar o nosso argumento.



Figura 5. Gráfico da Participação dos entes federativos na oferta de cursos de Licenciatura em História na região Sudeste, por modalidade



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

Conforme a Figura 5 aponta, a região Sudeste contém um número expressivo de cursos. O *e-Mec* registra 191 cursos em atividade, nas modalidades presencial e a distância, oferecidos por instituições públicas. Consideremos a seguir a evolução dos cursos presenciais. O curso mais antigo surgiu no Rio de Janeiro, então capital federal. A União tem sido a maior promotora de cursos: Universidade Federal do Rio de Janeiro (1931), Universidade Federal Fluminense (1947, 2010), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (1999), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2000, 2005), Colégio Pedro II (2019), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (2019). O Estado criou cursos em 1980 e em 1990 (Universidade do Estado do Rio de Janeiro).

São Paulo foi a segunda unidade federativa a promover cursos de formação de professores em História e, ali, o Estado foi um ator relevante: Universidade de São Paulo (1934) e Universidade Esta-

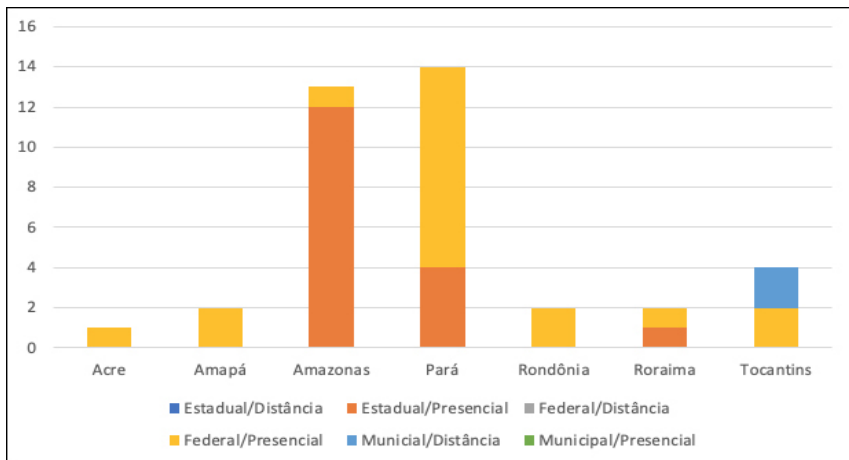
dual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1963 e 1966). Mas, são os municípios paulistas que cumprem papel fundamental na promoção de cursos presenciais de formação de professores de História: Universidade de Taubaté (1957), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (1966), Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva (1967), Faculdades Integradas Regionais de Avaré (1987) e Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (2004). A União participa na oferta de um curso criado em 2005 (Universidade Federal de São Paulo).

Em Minas Gerais, a União é promotora importante: Universidade Federal de Minas Gerais (1940), Universidade Federal de Juiz de Fora (1947), Universidade Federal de Uberlândia (1964, 2006), Universidade Federal de Ouro Preto (1980), Universidade Federal de Viçosa (2000), Universidade Federal de São João Del Rei (2001), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2007), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2008), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (2018). O Estado também participa ativamente da oferta de cursos: Universidade Estadual de Montes Claros (1967, 2003), Universidade do Estado de Minas Gerais (1968, 1972, 1975, 2001 [dois cursos]).

No Espírito Santo, a União promoveu o primeiro curso em 1953 (Universidade Federal do Espírito Santo) e o município, o segundo curso em 1991 (Fundação de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre). Na Região Sudeste, a União cumpre papel determinante na oferta de cursos, mas estados e municípios também são promotores decisivos.



Figura 6. Gráfico da Participação dos entes federativos na oferta de cursos de Licenciatura em História na Região Norte, por modalidade



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

A região Norte tem registrados, no *e-Mec*, 39 cursos de formação de professores de História oferecidos por instituições públicas, considerando as modalidades presencial e a distância. O Pará é o estado que oferece o curso mais antigo. A União participa da oferta de cursos por meio da Universidade Federal do Pará (1954, 1986 [dois], 2015), da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010, 2015), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2013 [dois]) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2018, 2019). O estado oferece quatro cursos, criados em 2013, na Universidade do Estado do Pará.

No Acre, a União oferece um curso pela Universidade Federal do Acre (1976). No estado do Amazonas, a União oferece um curso, pela Universidade Federal do Amazonas (1980). O estado promove cursos por meio da Universidade do Estado do Amazonas (2001 [dois], 2005, 2013 [dois], 2014 [seis], 2018). A União mantém os dois cursos presenciais do estado do Amapá, ambos ofertados pela Universidade Federal do Amapá (1991, 2013). A União tam-

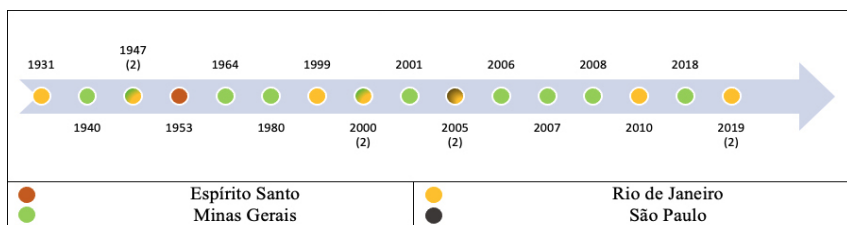
bém é a única promotora de cursos em Rondônia por meio da Universidade Federal de Rondônia (1982, 2009). Em Roraima, a União participa da oferta pela Universidade Federal de Roraima, que mantém um curso (2006) enquanto o Estado oferece outro na Universidade Estadual de Roraima (2006). No Tocantins, a União oferece três cursos pela Universidade Federal do Tocantins, dois deles com as datas de criação registradas no *e-Mec* (1985 [dois]).

Os dois gráficos a seguir evidenciam a diferença no investimento público nas duas regiões. Nelas, os diferentes entes federativos aplicaram recursos de modo desigual na formação de professores de História. Os dados serão mais bem situados quando comparados aos relativos à formação inicial de outras áreas de conhecimento, pretensão que ultrapassa os limites deste texto. Um deles, no entanto, pode ser sopesado a esta altura: o investimento federal. A União é a mais antiga responsável pela criação de cursos nas instituições de ensino superior que mantém. Vejamos o percurso da oferta de cursos federais em ambas as regiões.

As linhas do tempo, a seguir, situam as datas de criação de cursos de formação de professores de História em instituições federais, nos estados das duas regiões que temos acompanhado neste texto.⁵

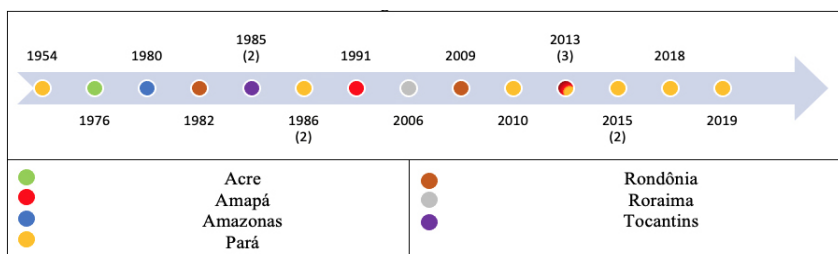
5 Sobre as linhas do tempo, dois esclarecimentos: 1) Entre colchetes, indica-se a quantidade de cursos criados, quando ela ultrapassa uma unidade; 2) Os círculos coloridos indicam os estados de cada uma das regiões, de modo que círculos de cores mescladas apontam que, naquele ano, foram criados cursos em mais de uma unidade da federação.

Figura 7. Gráfico da Linha do Tempo da criação de cursos federais de formação inicial em História – Região Sudeste



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>). Consulta em fev. 2022.

Figura 8. Gráfico da Linha do Tempo da criação de cursos federais de formação inicial em História – Região Norte



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>). Consulta em fev. 2022.

As duas linhas do tempo revelam congruências. A primeira, já destacada, é a criação tardia de cursos fora do eixo Sul-Sudeste. O primeiro curso na região Norte, no Pará, data de 1954. Em seguida, o fato de que uma vez instalada a Ditadura Civil Militar, a região Sudeste viu desaparecer a oferta de cursos em instituições federais, enquanto eles surgiam na região Norte, no Acre e no Amazonas. Mas, a linha do tempo nos permite pensar em outra congruência: os responsáveis pela oferta de cursos nas instituições federais, particularmente nas universidades. Vejamos a tabela a seguir.

Tabela 1. Oferta de cursos de Formação Inicial por Instituição – Região Sudeste

Instituição	Cursos	Criação
Colégio Pedro II	1	2019
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas	1	2018
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	1	2019
Universidade Federal de Juiz de Fora	1	1947
Universidade Federal de Minas Gerais	1	1940
Universidade Federal de Ouro Preto	1	1980
Universidade Federal de São João Del Rei	1	2001
Universidade Federal de São Paulo	1	2005
Universidade Federal de Uberlândia	2	1964, 2006
Universidade Federal de Viçosa	1	2000
Universidade Federal do Espírito Santo	1	1953
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	1	1999
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	1931
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1	2007
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	1	2008
Universidade Federal Fluminense	2	1947, 2010
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2	2000, 2005

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

Tabela 2. Oferta de cursos de Formação Inicial por Instituição – Região Norte

Instituição	Cursos	Criação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	2	2018, 2019
Universidade Estadual de Roraima	1	2006
Universidade Federal de Rondônia	2	1982, 2009
Universidade Federal do Acre	1	1976
Universidade Federal do Amapá	2	1991, 2013
Universidade Federal do Amazonas	1	1980
Universidade Federal do Oeste do Pará	2	2010, 2015
Universidade Federal do Pará	4	1954, 1986 [2], 2015
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	2	2013 [2]
Universidade Federal do Tocantins	2	1985 [2]

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

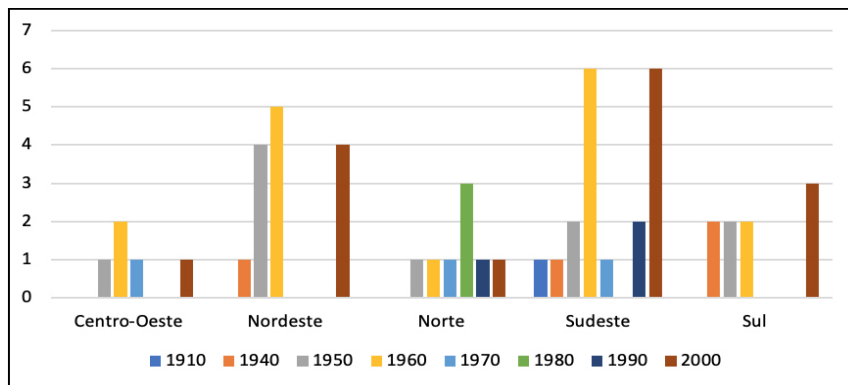
As tabelas demonstram que a maior parte das instituições da região Sudeste oferece um curso de formação de professores de História. Apenas 17,65% das instituições oferecem mais de um curso. No caso da região Norte, ocorre o inverso: 63,63% das instituições oferecem mais de um curso. Essa diferença exige atenção, pois ela permite situar as diferenças na criação e oferta de cursos superiores no País e ajuda a entender a atuação dos professores das universidades da região Norte nos processos de formação de professores.

A trajetória do Ensino Superior no Brasil tem sido objeto de diversos estudos. O que nos interessa destacar, neste ponto, é a expansão da Educação Superior e, nela, da universidade pública e sua participação na criação e oferta de cursos de formação inicial

em História. Segundo Luiz Antônio Cunha, a expansão do Ensino Superior, no Brasil, conhece uma etapa importante na década de 1950, em função do crescimento da demanda por cursos superiores decorrente da ampliação de vagas no ensino secundário. Nessa década, ocorre a chamada “federalização” da Educação Superior por meio de dois processos: a federalização de faculdades ou universidades estaduais ou privadas e a reunião de faculdades isoladas, públicas e privadas em universidades⁶ (Cunha, 2000).

O aumento da oferta de vagas em instituições públicas, ocorrido na década de 1950, arrefeceu nas décadas de 1960 e 1970. Não obstante, a “federalização” compreendeu o aumento do número de vagas em decorrência da ampliação da quantidade de instituições de Ensino Superior nas regiões onde havia maior volume de egressos do ensino secundário. Isso pode explicar por que razão as regiões Sudeste e Sul foram agraciadas com um número maior de universidades públicas federais. Vejamos o gráfico a seguir.

Figura 9. Gráfico da Progressão da criação de Instituições Federais de Ensino nas cinco regiões



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados disponíveis no e-Mec (<https://emec.mec.gov.br/>). Consulta em dez. 2020.

6 Ainda segundo Luiz Antônio Cunha, 47 instituições estaduais ou privadas foram federalizadas no período. Sobre a federalização, ver, também, Dermeval Saviani (2010).

A Figura 9 evidencia que as regiões Sudeste e Sul receberam os maiores investimentos da União na criação de universidades. A região Sul, constituída por três estados, recebeu nove universidades federais, ou seja, foram criadas, em média, três universidades por estado. A região Nordeste, conformada por nove estados, recebeu 14 universidades, resultando na média de 1,5 universidade criada pela União nos estados dessa região. O Centro-Oeste viu serem criadas 1,66 universidades federais por estado, e a região Norte, com sete estados, recebeu 1,14 em média. Já a região Sudeste recebeu 4,75 universidades federais por estado.

Esses dados sugerem que a região mais populosa e, por conseguinte, com maior demanda de egressos do ensino secundário, foi atendida com um maior volume de vagas na rede pública federal de Ensino Superior. No que tange à formação inicial em História, esses mesmos dados ajudam a compreender as linhas do tempo que apresentamos anteriormente. O Sudeste comporta um número maior de universidades, as quais atendem diferentes áreas da região, de modo que cada instituição pode oferecer um único curso de licenciatura em História. Coisa muito diversa ocorre com as instituições da região Norte.

O número reduzido de universidades e de cursos públicos fez com que as instituições buscassem alternativas para atender às demandas locais. Considerem, por exemplo, o caso da Universidade Federal do Pará. Durante décadas, ela foi a única a oferecer a formação inicial em História, no estado do Pará. Esse estado tem dimensões gigantescas. Só para que se tenha ideia, sua área compreende 1.248.000 km² — cerca de 300.000 km² a mais que toda a região Sudeste. Localizado em Belém, o curso oferecido pela Universidade Federal do Pará, criado em 1954, atendia os habitantes da capital e aqueles que para lá se deslocavam, provenientes dos demais municípios do Estado e de outros estados ou dos antigos territórios situados na região Norte.



Essa limitação foi superada pela política de interiorização formulada pela UFPA, a partir da década de 1980. Desde os anos 1970, a instituição oferecia cursos de Pedagogia fora da sede, conformando a primeira experiência de interiorização (Figueiredo, 2020). Foi na década de 1980, no entanto, que ela instituiu uma política de expansão da oferta de vagas para cursos de licenciatura, especialmente nos diversos municípios do interior do Estado do Pará. A formação em História, por exemplo, foi implantada em Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure, entre outras localidades, compreendendo distâncias que variam de 60 a 700 km (em linha reta ou em condições diversificadas de deslocamento e transporte).

A literatura acerca da oferta desses cursos enfatiza que eles se originaram da iniciativa da comunidade universitária e não de políticas emanadas do governo federal (Coelho, 2015; Fontes, 2018). Nesse sentido, essa oferta representa uma política da Universidade Federal do Pará com o objetivo de fazer frente à ausência de investimentos federais na criação de instituições no interior do Estado. Além disso, expressa o compromisso da comunidade universitária com o Estado, uma vez que os cursos se voltavam à formação de quadros destinados a atuarem na Educação Básica (Costa, 2014).

Considerações finais

Dentro dos limites da reflexão que oferecemos aqui, podemos discutir o que se entendia como formação de professores àquela altura. O primeiro indício é encaminhado pela literatura relativa à formação inicial em História, que é unânime em apontar que os cursos de licenciatura vivenciam uma relação desigual entre o saber de referência e os saberes didático-pedagógicos. Essa constatação da literatura especializada é reafirmada quando consideramos a legislação que orientava os cursos de licenciatura —



no que diz respeito ao espaço da prática — então assumida como Prática de Ensino. Conforme aponta o próprio Conselho Nacional de Educação, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, a legislação definia que os componentes didático-pedagógicos da formação deveriam constituir, pelo menos, 1/8 da carga horária dos cursos de licenciatura (CFE, 2001). Decorre daí que foi apenas com a LDBEN e, depois, com as diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de professores que a carga horária voltada para os componentes didático-pedagógicos e práticos foi ampliada.

Então, a licenciatura oferecida àquela altura acompanhava a matriz de formação consagrada pela tradição: maior espaço para o saber de referência e menor espaço para os saberes didático-pedagógicos. Isso significa dizer que a preocupação com a oferta de cursos de formação de professores não resultou em uma alteração no parâmetro recorrente nas universidades e, particularmente, nos cursos de História, sobre o que significava formar o professor. Permaneceu inalterada a compreensão de que formar o professor implicava a oferta de cursos voltados à qualificação de pessoal para o domínio da historiografia e dos processos e procedimentos de pesquisa histórica e produção de conhecimento histórico.

E se mantém. Análises recentes têm apontado que cursos de formação de professores de História permaneceram apegados ao modelo que não considera as especificidades da História Escolar, aquela praticada e construída em sala de aula na Educação Básica.⁷ Seja considerando extratos dos cursos oferecidos em todo o território nacional, seja em análises sobre os cursos oferecidos na região Norte, as conclusões estão em acordo. Ambas constatam que, dos saberes acionados pelos professores de História em sua prática docente, apenas os relativos ao saber de referência assu-

7 Sobre a especificidade do saber escolar, e, nele, do saber histórico escolar, ver: Circe Bitencourt (2018); Ana Maria Monteiro (2007).



mem destaque nos processos de formação. Não são acionados os aspectos e as questões, como a cultura juvenil, o livro didático, o combate ao racismo, o saber histórico escolar, as discussões sobre a aprendizagem em História, entre outros que afetam a prática docente em História (Cavalcanti, 2021; Coelho, 2021b).

No que tange à região Norte e à Amazônia, ainda se nota a ausência de discussões que situem as demandas da Educação Escolar Indígena, da Educação Quilombola, das comunidades ribeirinhas e do campo, levando em conta a importância que tais comunidades têm na vida amazônica. Salvo pelas disciplinas voltadas para a História da região⁸, e pelo que estipula a legislação educacional sobre a carga horária dos grupos de disciplina, pouco se distingue a formação inicial oferecida aqui do que se encaminha em outras partes do País.

Não obstante, a trajetória da formação inicial de professores de História, na Amazônia brasileira, contradiz a concepção recorrente segundo a qual a região é dependente de políticas formuladas alhures para enfrentar e resolver os desafios que lhe são colocados. Independentemente da concepção de formação inicial adotada pelas instituições da região — particularmente pela UFPA, pioneira na expansão da oferta de cursos de licenciatura nos vários rincões do desta parte do território nacional — fica evidente o seu compromisso (e, especialmente, o da comunidade universitária que a constitui) com a região, suas questões, seus dilemas e suas possibilidades.

8 Em alguns dos currículos dos cursos oferecidos na região há disciplinas sobre História da Amazônia, disciplinas voltadas para a História do estado, como é caso, por exemplo, do curso oferecido pela Universidade Federal de Roraima. Não é nossa intenção neste texto analisar o enfoque dado à História da região nos processos de formação de professores, apenas situar a permanência de uma matriz de formação que privilegia o saber historiográfico em detrimento de outros aspectos da atuação docente.



Referências bibliográficas

- Bittencourt, C. M. F. (2018). *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Bittencourt, C. M. F. (1993). Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Cavalcanti, E. (2021). A história “encastelada” e o ensino “encurralado”: escritos sobre história, ensino e formação docente. Curitiba: CRV.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural – entre práticas e representações*. Lisboa: DI-FEL; Rio de Janeiro: Bertrand.
- Coelho, M. D. S. (2015). Estado, sociedade civil e a política de interiorização da universidade na Amazônia. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, 18(1), pp. 285-391 <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/1538>.
- Coelho, M. C. (2021a). Cartografia da Graduação: censo da formação inicial em História (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil. Vitória: Editora Milfontes. https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Forum_de_Graduacao/ANPUH_EBOOK_CENSO_GRADUCACAO.pdf.
- Coelho, M. C. (2021b). Decifra-me ou te devoro! - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). *Tempo e Argumento*, Florianópolis, 13(33), pp. 1-45, 2021b. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0112>.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. (2001). Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.
- Costa, H. L. D. (2000). *Amazônia: paraíso dos naturalistas*. *Amazônia em Cadernos*, Manaus, (6), pp. 229-270.

- Costa, M. R. S. D. (2014). As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará, nas décadas de 1980 e 1990. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém.
- Cunha, E. (1994). Um paraíso perdido: ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino Superior e a Universidade no Brasil. En Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. y Veiga, C. G. (org.). 550 anos de Educação no Brasil (pp. 151-204). Belo Horizonte: Autêntica.
- Figueiredo, N. G. D. (2020). A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. Revista Exitus, Santarém, 10(1), pp. 1-30, <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1285>.
- Fontes, E. J. O. (2018). Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. Fronteiras: Revista Catarinense de História, Florianópolis, (20), pp. 93-114. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8137>.
- Gasparello, A. M. (2009). O livro didático como referência de cultura histórica. In: Rocha, H. A. B., Magalhães, M. D. S., Gontijo, R. (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia (pp. 265-279). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Gondim, N. (1994). A Invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero.
- Joanoni Neto, V. y Guimarães Neto, R. B. (2019). Amazônia: políticas governamentais, práticas de ‘colonização’ e controle do território na Ditadura Militar (1964-85). Anuário IEHS, Tandil, 34(1), pp. 99-122. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-ies/article/view/373>.



- Marin, R. E. A. (2004). Civilização do rio, civilização da estrada: transportes na ocupação da Amazônia no século XIX e XX. *Papers do NAEA*, Belém, (170), pp. 1-25. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/11553>.
- Matos, M. I. S. D. (2002). O Rio das Amazonas: gênero e crônicas de viagem. *Revista Amazonense de História*, Manaus, 1(1), pp. 61-98.
- Monteiro, A. M. (2007). Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Nogueira, L. B. (1999). O discurso colonial na literatura de viagem sobre a Amazônia. *Caderno de Criação*, Porto Velho, 6(19), pp. 77-81.
- Novo, L. C. (2020). Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI). Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.
- Oliveira, A. U. D. (1990). Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos. Campinas: Papirus.
- Oliveira, V. D. y Amaral, J. J. D. O. (2018). Amazônia e o processo de colonização da fronteira agrícola: o caso de Rondônia. *Cadernos CERU*, São Paulo, 29(2), pp. 20-43. <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/155269>.
- Queiroz, J. M. y Coelho, M. C. (2001). Fronteiras da história, limites do saber: a Amazônia e seus intérpretes. In: Queiroz, J. M.; Coelho, M. C. (org.) *Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)* (pp. 159-190). Belém: UFPA/NAEA; Macapá: UNIFAP.
- Rocha, H. A. B.; Reznik, L. y Magalhães, M. D. S. (2017). (Org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Saviani, D. (2010). A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, Goiânia,

8(2), pp. 4-17. <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>.

Torres, M. (org.). *Amazônia Revelada: os descaminhos ao longo da BR163*. Brasília: CNPq.

Ugarte, A. S. (2009). *Sertões de Bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas da Amazônia na visão dos cronistas ibéricos (séculos XVI-XVII)*. Manaus: Editora Valer.



As pesquisas em Ensino de História no Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação continuada de professores no contexto da Amazônia (2016-2021)¹



CRISTIANE THAIS DO AMARAL CERZÓSIMO GOMES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (BRASIL)

OSVALDO RODRIGUES JUNIOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (BRASIL)

RENILSON ROSA RIBEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (BRASIL)

Introdução

No dia 25 de julho de 2014, foi sancionada, pela Presidenta da República Dilma Rousseff (PT), a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE). Com objetivos e metas para

1 Este texto é resultado do projeto de pesquisa em andamento intitulado Retratos da formação de professores de História na pós-graduação: sujeitos, trajetórias e escritas dos egressos do Prof História da Universidade Federal de Mato Grosso, sob nossa coordenação, registrado na Pró-reitoria de Pesquisa (Propeq) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).



o decênio 2014-2024, o documento é um marco legal fundamental para a compreensão da origem e do desenvolvimento do programa de pós-graduação *stricto sensu* — o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Dentre as metas do PNE, destacamos:

META 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento [...].

META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas (BRASIL, 2014).

Na meta 14, identificamos a intenção de aumento da titulação de mestres e doutores, enquanto, na meta 16, esse objetivo está relacionado diretamente aos professores da Educação Básica. As estratégias perfazem o financiamento por meio das agências de fomento para a construção de uma política nacional de formação.

O Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) se destaca enquanto política nacional de formação de professores da Educação Básica gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



O ProfHistória faz parte do ProEB e é financiado pela Capes.

Em contexto anterior ao PNE, a Capes estabeleceu as propostas de Mestrados Profissionais em Ensino a partir de intenso e qualificado debate acerca da educação básica e das políticas de formação de professores. Foram precursores o Mestrado Profissional em Ensino de Matemática (ProfMat) e o Mestrado Profissional em Ensino de Letras (ProfLetras), criados em 2011. Na sequência, veio o Mestrado Profissional em Ensino de Artes (ProfArtes), inaugurado em 2013.

Essa mudança de direcionamento da Capes, ao trazer para si as pautas e demandas da educação básica, efetivou-se a partir da criação da Diretoria de Educação Básica (DEB) em 2009. De acordo com Helenice Rocha e Ricardo Pacheco (2016, p. 62), sobre a DEB/ Capes:

[...] materializou a intenção dessa agência reguladora em induzir a pós-graduação a observar a educação básica como tema de pesquisa e espaço de atuação. Uma das estratégias foi indicar aos programas o interesse por pesquisas voltadas ao ensino através de editais específicos, a exemplo do Pibid [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência] e do Observatório da Educação.

A primeira coordenadora do ProfHistória, a professora Marieta Moraes Ferreira (2018), conta que, em 2012, um grupo de professores foi estimulado pela própria Capes e pela coordenação da área de História. O grupo — inicialmente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) — ganhou o reforço de docentes de universidades cariocas e de outras regiões e começou a desenhar a proposta do ProfHistória. Os debates, não sem enfrentamentos e idas e vindas dentro do campo², levaram a dois pressupostos fundamentais para a formulação dessa proposta de mestrado profissional:

2 Acerca do processo de discussão sobre a construção do mestrado profissional em rede, na área de Ensino de História, cf. Fagundes, 2015; Rocha; Pacheco, 2016; Sobansky, 2017 e Oliveira; Oliveira, 2020.

De um lado, a exigência de reflexão sobre o ensino escolar, considerando seus saberes e práticas, bem como a relação com a disciplina de referência. De outro, a necessidade de compreensão das múltiplas formas de ensinar e aprender História vigentes na sociedade contemporânea, para além da escola, que tensionam continuamente tanto a historiografia profissional como o ensino da disciplina em seus diferentes níveis (Ferreira, 2018, p. 55).

O projeto finalizado foi apresentado e aprovado pela Capes, em agosto de 2013,³ e o primeiro processo seletivo foi realizado em 2014. Dessa forma, foi criado o ProffHistória, programa de mestrado em rede coordenado pela UFRJ. Em 2015, durante o processo seletivo para ingresso de novas universidades por adesão, o Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) solicitou a abertura de um núcleo no campus de Cuiabá.⁴

3 Parecer CES/CNE nº 23/2014, de 30 de janeiro de 2014. Cf. Fico; Wasserman; Magalhães, 2018.

4 Inicialmente, em meados de 2013, durante as discussões da adesão ao ProffHistória na sua primeira edição, houve, por parte do Colegiado do Programa de Pós-graduação em História (PPGHIS), o encaminhamento para o seu ingresso. Contudo, por questões burocráticas e de prazos, infelizmente a demanda não foi efetivada junto à coordenação de área na Capes. A adesão fundamentava-se nas condições disponíveis do quadro docente do Programa e do próprio Departamento, que havia criado todo um núcleo de prática de ensino e estágio supervisionado por meio da realização de concursos públicos para docentes desde 2008, e a criação da linha de pesquisa Ensino de História, Memória e Patrimônio, vinculada à área de concentração “História: Territórios e Fronteiras”, no contexto da proposta de Curso de Mestrado e Doutorado em História, apresentada pelo PPGHIS em 2010, ofertando primeiras turmas em 2011. Desde 2011, o Departamento de História dispunha de um núcleo do Pibid, com a oferta inicial de cinco bolsas, ampliadas para 24 bolsas na edição de 2013. Sobre a história da produção historiográfica em Mato e suas instituições, cf. Canavarros; Peraro; Borges; Joaroni Neto, 2012; Cerezer, 2015; Souza, 2019; Amâncio, 2022. Registramos nossa gratidão ao professor Marcelo Fronza, que atuou na implantação do núcleo do ProffHistória na UFMT, entre 2015 e 2017, e à professora Ana Maria Marques (gestão 2018-2020) pelas informações e documentos fornecidos.

Aprovado em maio, o núcleo da UFMT fez a primeira seleção, ainda no ano de 2016, ofertando 20 vagas.⁵ De lá para cá, o núcleo do ProffHistória da UFMT/Cuiabá diplomou 51 professores da Educação Básica. Em sua primeira análise do processo de implantação do ProffHistória, Marieta Moraes Ferreira (2016, p. 43)⁶ tece as seguintes observações:

[...] a criação dos núcleos do ProffHistória nos institutos ou departamentos de história tem funcionado como um estímulo para seus professores, na medida em que muitos docentes, que não tinham intenção de se envolver com a educação básica e com o ensino de história, acabam seduzidos pelo projeto. Se em 2007 esse envolvimento era visto com muitas reservas, na atualidade esse preconceito foi rompido. A prova disso é que dos 29 núcleos integrantes do ProffHistória (27 em funcionamento), 22 têm sua origem nos cursos de História, ainda que alguns deles em colaboração com as faculdades de educação. Com isso podemos dizer que o ensino de história passou a ser uma área valorizada pelos historiadores abandonando o tempo em que era vista como algo de menor relevância. Assim, o ProffHistória pode contribuir para uma revitalização das licenciaturas e para uma maior integração da pós-graduação com a graduação.

Diante do exposto, o objetivo deste ensaio é analisar as pesquisas em Ensino de História realizadas no âmbito do ProffHistória, desenvolvidas no núcleo da UFMT, no campus de Cuiabá. Os objetivos específicos são: 1) debater a proposta do ProffHistória, com destaque para o contexto mato-grossense; 2) inventariar as dissertações e os produtos do ProffHistória/UFMT disponíveis na

-
- 5 No Estado de Mato Grosso, além da UFMT, a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), por meio do Curso de Licenciatura em História, no do campus de Cáceres, também contemplada no edital de adesão do ProffHistória, abrindo um núcleo com a oferta de 12 vagas. Somos gratos pelas informações fornecidas pelo coordenador do núcleo do ProffHistória/Unemat, professor Oswaldo Mariotto Cerezer.
- 6 Cf. também Entrevista: Marieta de Moraes Ferreira, no site Café História, em 4 ago. 2014. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/proffhistoria-mestrado-profissional-em-ensino-de-historia>. Acesso em: 21 jul. 2021.

plataforma EduCapes; 3) analisar forma e conteúdo das pesquisas realizadas no ProfHistória/UFMT.

Para analisar as 51 dissertações defendidas pelas turmas 2016, 2018 e 2019 do ProfHistória/UFMT, utilizamos o *software* de análise de discurso Iramuteq com o objetivo de compreender elementos textuais e extratextuais.

O texto está organizado em duas partes: na primeira, é apresentado um debate sobre o ProfHistória e a sua relação com a formação de professores no âmbito das regiões amazônicas do Brasil; na segunda, são analisadas as dissertações defendidas pelos egressos do ProfHistória/UFMT de modo a conhecer os temas, os produtos e as características dos trabalhos defendidos no núcleo.

O Mestrado Profissional em Ensino de História e a formação de professores em estados amazônicos brasileiros⁷

Ao longo dos últimos 15 anos, identificamos uma série de políticas públicas e programas/projetos do Estado brasileiro do Ministério da Educação (MEC) que impactou sobremaneira a pauta das áreas do conhecimento no contexto da educação básica, o fomento à pesquisa e à extensão e a formação inicial e continuada dos profissionais (com destaque para os professores). Um conjunto significativo de estudos tem sido produzido em diferentes perspectivas, cotejando dados e relatos dos resultados alcançados, o que tem apontado avanços, limites, inovações, retrocessos e perspectivas de médio e longo prazo.

7 Parte dessas discussões foram apresentadas por Osvaldo Rodrigues Júnior e Renilson Rosa Ribeiro, no texto *Expectativas, experiências e percursos da formação de professores na pós-graduação: as pesquisas em ensino de história no ProfHistória da Universidade Federal de Mato Grosso*, a ser publicado no livro *Ensino de História em pesquisa: a narrativa histórica escolar em questão*, em 2022.



Se consultarmos rapidamente o banco de teses e dissertações em plataformas da Capes, livros e coletâneas em catálogos do mercado editorial e os portais de periódicos, temos um universo multifacetado de trabalhos que podem nos dar a dimensão das trajetórias e perspectivas dessas políticas públicas de educação. Destaca-se a atuação da Capes como agência não apenas de financiamento, mas também propostas de transformações na pós-graduação, na formação de professores e na educação básica. Essa coordenação, vinculada ao MEC, tem assumido lugar de protagonismo na forma como se tem desenhado a pós-graduação e a graduação nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, do País. (Fruscalso, 2015; Kato; Ferreira, 2016; Silva Neto, 2017; Ferreira; Chaves, 2018).

Ao elaborar uma análise desse processo de transformação na área de História, com ênfase nas palavras-chave “Ensino de História”, Margarida Oliveira e Itamar Oliveira (2020, p.) ressaltam o impacto de dois programas da Capes no desenho do perfil dos egressos de graduação e pós-graduação em História: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o ProfHistória. Os autores observam que há dados significativos dos resultados obtidos por esses programas que são “pouco perceptíveis para a maioria dos que tratam de epistemologia histórica e de história do ensino de história”. A “transformação”, registrada entre aspas pela autoria do texto, configura dois pontos: 1) a mudança do perfil do público participante (com apresentação de trabalhos) nos eventos científicos, e 2) a qualidade dos trabalhos produzidos em termos de diversidade temática e regional.

Nesse sentido, segue a avaliação preliminar apresentada por Margarida Oliveira e Itamar Oliveira (2020, p. 28):

Em primeiro lugar, percebemos alteração no perfil dos participantes dos principais eventos da área, seja em caráter local, como os eventos das seções estaduais da Associação Nacional de História (Anpuh),



seja em caráter nacional, como o Simpósio Nacional de História, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. No Simpósio Nacional, ocorrido no Recife/PE (2019), mais de 100 trabalhos emergiram das atividades do Pibid, além de contabilizarmos dezenas de comunicações orais dos alunos do ProffHistória, que também constituíram um simpósio exclusivo. Em segundo lugar, e como desdobramento dessa participação, alterou-se para melhor a qualidade dos trabalhos produzidos. Questões sensíveis como as que exploram violência de gênero, silenciamento de etnicidades e de memória de períodos autoritários, antes circunscritas a grupos minoritários e militantes, hoje se tornaram matéria comum e, em algumas rubricas da área do ensino, dominante. Questões teórico-metodológicas, antes levantadas, predominantemente, pelos campos da Psicologia da Aprendizagem e História da Educação, são abordadas a partir de um diálogo mais próximo com o campo da Teoria da História, da História Pública e da Didática da História e provenientes da reflexão de historiadores profissionais.

Na área de História, o Pibid é objeto de diversas possibilidades de análise (inclusive comparativas) em termos de tempo de vigência e abrangência territorial; expansão em todas as licenciaturas nas instituições de ensino públicas e privadas (com oferta de vagas); mudanças no perfil dos egressos, e interfaces com a educação básica. Entretanto, para os fins desse ensaio, o foco será o ProffHistória em termos de trajetória e perspectivas próprias.

Ao fazer um diagnóstico do impacto do ProffHistória na quadrienal 2013-2016, a comissão de avaliação, designada pela coordenação de área, oferece indícios de fatores de impacto à pós-graduação. Um deles é a alta demanda de inscritos para os exames nacionais (realizados em 2014 e em 2016). Isso evidencia a necessidade de qualificação retida dos professores de História da educação básica, em diferentes regiões do país, e não absorvida pelos programas de mestrado acadêmicos existentes. Esses, em sua maioria, concentrados em capitais e cidades de referência/polo, com densidade populacional e dinâmica econômica consolidada



(regiões de agronegócio, indústria, prestação de serviços e outros). Segundo a Avaliação Quadrienal do ProffHistória:

Até 2016, ocorreram dois exames nacionais, um para a turma de 2014 – 1667 inscritos para 152 vagas distribuídas pelas doze instituições associadas (onze candidatos por vaga) – e outro para a turma de 2016 – 3281 inscritos para 423 vagas distribuídas pelas 27 instituições associadas (7,8 candidatos por vaga). A relação candidato/vaga nas duas seleções indica a significativa concorrência e, por consequência, a excelência dos candidatos aprovados. Todos os aprovados são professores que lecionam a disciplina História na educação básica, nas redes públicas e/ou nas escolas privadas. A existência de um exame nacional de seleção é fundamental, por garantir unidade de critérios para o ingresso de alunos em rede composta por instituições associadas localizadas em diferentes regiões do Brasil. (*Avaliação Quadrienal Rede ProffHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História (2013-2016)*, 2017, p. 4).⁸

Para Margarida Oliveira e Itamar Oliveira (2020, p. 28), o ProffHistória — com esses dados de demanda e perfil dos aprovados/egressos⁹ — indica uma perspectiva de mudanças, tensões e avanços na

- 8 Em razão de o relatório da quadrienal (2017-2020) encontrar-se em processo de avaliação pela Comissão Técnica de Área – História, não dispomos ainda de dados consolidados e diagnóstico/resultados que permitam compreender uma rede que contempla o núcleo do ProffHistória na UFMT, campus de Cuiabá, uma vez que a primeira turma, aprovada no processo de admissão nacional em 2016, iniciou suas atividades em março de 2017.
- 9 Conforme a avaliação da quadrienal (2013-2016) (2017, p. 4-5), o Programa com base nos dados da primeira turma apresentou o seguinte desempenho dos acadêmicos: “A análise do fluxo discente considera os resultados da primeira turma, que ingressou em 2014 e, em sua maioria, defendeu a dissertação em 2016. [...] Dos 146 alunos da primeira turma, 70% (102) defendeu a dissertação no segundo semestre de 2016 (25 meses de tempo mediano de defesa) e a evasão foi de 9,6%. Dez alunos foram desligados, dois excluídos da Sucupira pela coordenação do programa e dois abandonaram o curso. No final de 2016, 32 alunos permaneceram matriculados.” Em artigo na *Revista Palavras ABEHrtas*, Mônica Martins Silva (2021, p. 1), indica que o ProffHistória alcançou a marca de quase 2.000 (dois mil) professores, nas 39 (trinta e nove) instituições de ensino superior associadas, distribuídas nas cinco regiões do país, “selecionados a partir de um processo nacional unificado, pautado por critérios seletivos que priorizam aspectos teórico-metodológicos do campo da História e do Ensino de História.”

área de História, que pode ser observada nas análises, no âmbito da produção científica, em eventos e publicações especializadas:

O ProffHistória [...] viabilizou a presença de centenas de professores de História nas classes de pós-graduação da Universidade que estão transformando em quantidade e qualidade a investigação relativa aos desafios que eles próprios levantavam antes de migrarem para os cursos de mestrado.

A pesquisadora Mônica Martins da Silva (2021, p. 1-2) destaca que o programa evidencia sua potencialidade como política pública por sua capacidade de conectar as demandas da escola à formação continuada dos professores de História na Educação Básica:

O ProffHistória vem impactando a educação pública brasileira, por meio de sua política formativa que envolve não apenas os professores que cursam o mestrado. Também os diversos sujeitos escolares, encontram-se direta ou indiretamente envolvidos nas pesquisas, e se beneficiam com a melhoria na prática de muitos professores que, conforme relatos já acessados, se sentem mais motivados e estimulados. Compreendida como aspecto singular da formação no ProffHistória, a dimensão propositiva da pesquisa, exigida como parte do trabalho final do mestrado, vêm também impactando o campo da produção acadêmica por estimular a reflexão acerca dos saberes que são mobilizados na prática docente.

A dimensão qualitativa dos impactos do ProffHistória pode ser observada, dentre outros aspectos, pela análise apresentada pela Comissão de Avaliação da primeira quadrienal sobre o tempo de integralização dos estudantes e os resultados alcançados com as dissertações defendidas:

Para a avaliação qualitativa dos 102 trabalhos de conclusão de curso defendidos, definiu-se como estratégia a leitura de 31 trabalhos, o que corresponde a 30% desse total. Buscou-se respeitar uma proporção com relação ao número de dissertações finalizadas em cada instituição associada, o que resultou na leitura de cinco trabalhos defendidos



na UFRJ; quatro na UERJ e na UDESC; três na UNIRIO e na UFT; dois na UFF, na UFRGS, na UFRRJ, na UFSM e na PUC-Rio; um na UFSC e na FURG. Essa leitura foi feita com base nos arquivos disponibilizados no repositório EduCapes. A análise indicou a qualidade dos trabalhos, tanto do ponto de vista da abordagem conceitual de problemas de natureza histórica como da dimensão aplicada das reflexões e dos produtos propostos visando qualificar o ensino de História na educação básica. Os trabalhos dialogam com uma historiografia atual e relevante e assumem uma perspectiva crítica na abordagem de seus objetos. A análise indicou que as escolhas teórico-metodológicas estão bem fundamentadas e que a reflexão sobre o tempo e as temporalidades atravessa as pesquisas. Chamou atenção a atualidade e originalidade das temáticas privilegiadas pelos discentes-professores, evidenciando a relevância de se adensar a reflexão sobre temas sensíveis e propor materiais didáticos e paradidáticos que ajudem a abordá-los dentro e fora da sala de aula. São exemplos os trabalhos que enfocam a história e cultura afro-brasileiras, a história e cultura indígenas, a imigração e a temática de gênero. A preocupação com problemas centrais à área de História, tais como memória, patrimônio, acervos, fontes textuais, orais e audiovisuais está muito presente na amostra. Merece menção a ênfase na inovação dos métodos de ensino e no uso de novas tecnologias digitais. (Avaliação Quadrienal Rede Proff-História – Mestrado Profissional em Ensino de História (2013-2016), 2017, p. 4-5).

Nas palavras de Marieta Moraes Ferreira (2016, p. 21-49), o ProffHistória, nos termos em que foi concebido desde as primeiras turmas, tem cumprido de forma exitosa a sua missão primordial, uma vez que proporciona o ingresso de professores das redes básicas de ensino em uma pós-graduação *stricto sensu* de excelência nos parâmetros de avaliação da Capes. Totalmente gratuita e compatível com os princípios de uma formação continuada, de um lado, respeita a autonomia e autoria docente, e, de outro, rompe com modelos persistentes que

[...] restringem essa etapa à atualização de conteúdos, muitas vezes alheios aos interesses e necessidades dos professores e às suas realidades profissionais. Além disso, incorpora um aspecto fundamental



que é a indissociabilidade da formação profissional dos professores à pesquisa associada à área do curso.

A partir da análise dos dados obtidos com a avaliação dos resultados das dissertações — defendidas ou em andamento, nos diferentes núcleos, nas cinco regiões do país — Márcia Tete Ramos (2019, p. 2) destaca que o programa é uma resposta efetiva às “lacunas” ou “escolhas” dos cursos de graduação (principalmente as licenciaturas) e dos programas de pós-graduação acadêmicos na área:

O ProfHistória não menospreza a pesquisa, a história especializada, mas sim, parte desta pesquisa, da História como ciência, para só então pensar a prática, o que podemos entender como articulação entre reflexão-ação fundamentada. Ainda: o ProfHistória não envolve apenas Universidade e escola, mas os saberes históricos que circulam da História Pública. Portanto, o ProfHistória tem a vantagem de um “a mais” do que o Mestrado Acadêmico. Quando falo da História Pública neste texto, estou me restringindo ao chamado “senso comum” como visão de mundo que o sujeito adquiriu em suas múltiplas relações e interações sociais. São julgamentos, naturalizações, concepções, crenças que tomam como referencial seu sistema de valores e comportamentos interiorizados em suas vivências e observações do mundo, diferentes do saber especializado/acadêmico. Embora não se baseie em métodos ou conclusões científicas, isto não quer dizer que o senso comum seja um saber inferior e/ou equivocado, sendo possível que tenha coerência e em alguns casos se aproxime do conhecimento científico.

Logo, os argumentos de Marieta Moraes Ferreira e de Márcia Tete Ramos encontram respaldo nas ponderações de Nilton Mullet Pereira, Carmem Gil, Caroline Pacievitch e Fernando Seffner (2017, p. 13) sobre as características das licenciaturas no Brasil:

Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em História demonstram a dificuldade em construir modelos de formação que superem, inicialmente, a separação entre ensino e pesquisa (Ferreira, 2015). Entretanto, parece que a problemática específica da formação

docente em História gira em torno da tensão entre os conhecimentos da História (historiografia, teoria e metodologia), da Educação (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Políticas Públicas, Culturas Juvenis, Didática como Teoria Educacional, entre outros) e de um pilar por vezes esquecido, mas cujo acúmulo de conhecimentos não pode ser ignorado: o Ensino de História, que inclui reflexões sobre metodologia de ensino, teoria da história, história pública e, fundamentalmente, aprendizagem histórica (Cerri, 2014; Cardoso, 2008). Nenhum desses pilares é mais ou menos importante que o outro e, aparentemente, é no tempo da experiência de estágio docente que o professor de História em formação passa pelo desafio de articulá-los (Grossman; Wilson; Shulman, 2005), expressando tal exercício no planejamento, na prática docente com supervisão e, por fim, numa reflexão escrita final.

Vale destacar que essas questões contraditórias ainda prevalecem nos cursos de História, independentemente da sua qualidade ou da habilitação que propiciam (bacharelado ou licenciatura): a invisibilidade e/ou a desvalorização da docência como dimensão da vida do profissional da História. Essa percepção tem origem na própria recusa dos professores formadores do curso de graduação em vincular a área de História à Educação, muitas vezes, estabelecendo hierarquizações, juízos de valor e desqualificações como “pedagogização” ou “esvaziamento da formação específica do historiador”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História (DCNCH), em 2001, e nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) (re)escritos nas décadas seguintes, sempre há termos e sentenças que afirmam que a “missão” dos cursos de graduação em História, especialmente as licenciaturas, é uma formação crítica e participativa, que se desdobra na docência. Para Renilson Rosa Ribeiro (2018), neles ainda se evidencia que o perfil do profissional em História deve — no sentido prescritivo — transitar pelas seguintes dimensões:



- 1) dimensão profissional: como um conjunto de saberes adquiridos para o exercício da docência e da pesquisa;
- 2) dimensão epistemológica: como conhecimento e construção crítica do saber histórico;
- 3) dimensão ético-política: como um compromisso com o espaço social a partir de uma formação participante e cidadã (DCNCH, 2001).

Em sua redação, os projetos pedagógicos reafirmam compromissos com a docência e apresentam propostas, anseios e desejos de mudança e valorização da prática do profissional da História nas diversas áreas de atuação. Contudo, no dia a dia de aulas, estágios supervisionados, reuniões de trabalho e planejamentos e discussões colegiadas verifica-se a persistência de concepções e práticas enraizadas sobre o ensino, as quais criam problemas, clivagens e preconceitos de formação. Essa afirmação pode ser traduzida em três aspectos. 1) Problema: a desarticulação entre a teoria (formação específica) e a prática (formação pedagógica); exemplo: a dificuldade de efetivação das práticas enquanto componente curricular no interior das disciplinas específicas. 2) Clivagem: a oposição entre ser professor (licenciado) e ser historiador (bacharel); exemplo: a dissociação dos estágios do conjunto de disciplinas teóricas, metodológicas e de conhecimento geral do curso. 3) Preconceito: a visão estereotipada do fazer docente na prática do profissional da História, ou seja, a supervalorização do papel do pesquisador, como se a pesquisa estivesse ausente na atuação do professor; exemplo: a restrição da abordagem das questões do ensino aos limites das disciplinas pedagógicas e do estágio, geralmente associadas às práticas de “vulgarização” ou “simplificação” do saber científico (Ribeiro, 2018).

A “força da tradição” inventada dessas concepções de currículo, presentes no vocabulário dos professores formadores dos cursos de graduação em História, estabelece-se como resultado da insistência em separar bacharelado de licenciatura, como se fosse



possível demarcar uma linha de fronteira rígida entre os dois campos: o “eu pesquisador” e o “outro professor”, ou melhor, o “eu professor” e o “outro pesquisador”. A esse respeito, Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 70) faz as seguintes advertências:

A estruturação disciplinar fixa os limites e as regras do “conhecer”, esquadrinha os espaços de saber e poder, inclui e exclui sujeitos, separa rigidamente os domínios do conhecimento, sua produção e sua aplicação. Teoria e prática, sujeito e objeto localizam-se em polos distintos. A prática constitui mero campo de aplicação de teorias; logo, para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai ministrar, para a qual ele foi especializado. A prática e os saberes práticos não têm estatuto epistemológico, não estão “no verdadeiro”, estão fora do território da disciplina, logo não são validados, valorizados e tampouco considerados no processo de formação inicial do profissional docente.

O que podemos vislumbrar, aqui, é a fabricação de uma identidade profissional pautada na crise permanente entre o ser pesquisador (historiador) e o ser professor (educador); uma crise dita, sentida e provocada por discursos e práticas acadêmicas que favorecem a recusa da educação básica. Marieta Moraes Ferreira (2016, p. 35) afirma que o diagnóstico não é nada favorável quando considerado em perspectiva histórica:

Nas universidades de maior prestígio, espaços em que deveríamos encontrar professores qualificados para exercer o magistério, frequentemente nos deparamos com a resistência dos docentes às discussões sobre o ensino da disciplina. Postula-se a necessidade de iniciativas que apontem para a integração entre os dois mundos, que reconheçam a importância de uma real aproximação, porém ainda não se encontraram os caminhos efetivos para tal.

Ao abordar as razões para a construção de uma política de formação continuada, como o ProfHistória, diferentemente do que se tem postulado em estudos no campo do Ensino de Histó-



ria, Bruno Lontra Fagundes questiona se não seria limitante uma afirmação que circunscreva as demandas das escolas, ou seja, “se a criação do ProffHistória não resulta de processos que vão além da História matéria escolar”.

O pensamento sobre as motivações para a criação do ProffHistória não pode se ater à crença de que a mera mudança de formação profissional, sem mudanças na escola, seja capaz de ocasionar grandes efeitos. Um movimento necessário é verificar como uma alteração de formato de curso de História não só problematiza questões ligadas à formação continuada de professores de História, mas, em linha direta, equaciona relações entre universidade e escola, entre egressos de cursos de História e outros destinos profissionais que não se restringem à docência (Fagundes, 2017, p. 35).

Bruno Lontra Fagundes (2017, pp. 37-38) situa os processos de criação do mestrado profissional na área a partir do avanço da dimensão pública da História pelos canais de comunicação de massa e da expansão das tecnologias digitais na educação. O autor toma por exemplo o impacto da *Revista de História da Biblioteca Nacional* e das iniciativas paliativas para preencher lacunas de formação identificadas nos cursos de graduação em História que procuravam suprir as demandas de qualificação para além da formação à docência escolar.

Essas considerações são pautadas pelos apontamentos de Jurandir Malerba (2012, s/p) que, no *Cafê História*, vincula a formação do historiador à profissionalização das linguagens e da comunicação:

Compete-nos suprir uma gigantesca demanda reprimida por qualificação. Carecem de capacitação os jovens historiadores abertos às novas faces do mercado, nas instituições públicas e privadas ligadas à preservação da memória e patrimônio, ao lazer e tempo livre, à mídia e novas tecnologias e linguagens de comunicação e mesmo ao business. Sobre-tudo, precisamos qualificar os historiadores que estão lá na ponta, na sala de aula, na nobre e difícil missão de educar jovens cidadãos brasilei-



ros. Foi-se o tempo de Ranke, Braudel, Sérgio Buarque, de teses como *O Mediterrâneo e Visões do Paraíso*. É hora e vez de repensarmos nossa missão no cenário brasileiro. O mestrado profissional poderá ser o caminho para o fortalecimento da área e do país.

Em outra perspectiva, Nilton Mullet Pereira, Carmem Gil, Caroline Pacievitch e Fernando Seffner (2017, p. 10) enfatizam que o Prof-História se constitui a partir da conexão e do diálogo escola-sociedade-universidade, e do processo de expansão da escolarização no Brasil. Esse programa fundamenta-se

[...] na conexão e diálogo entre saberes escolares e saberes acadêmicos e as estratégias de aproximação entre a educação superior e a educação básica, questionando concepções que separam História, Educação e ação docente. Dito de modo mais institucional, nosso interesse se dá nos modos de parceria possíveis entre universidades, sistemas de ensino e escolas. É a partir desse conjunto de cruzamentos e interesses, acadêmicos e políticos, que pensamos o ensino de História. [...] A ampliação da escolarização com a quase universalização do ensino fundamental gerou novas demandas à escola; a cultura digital demanda o uso de novas ferramentas que não somente atuam no processo de ensinar e aprender.

A questão que os autores adotam como horizonte de análise tem relação com um movimento de inserção da docência no contexto da pesquisa em História e no ensino de História, ocorrido nas últimas quatro décadas no Brasil.

Os mestrados profissionais assumem um papel vital na aproximação da escola com a universidade, do ensino com a pesquisa, tendo como objetivo central desfazer as fronteiras que historicamente criaram hierarquias entre o que era do ensino e o que era da pesquisa. No centro da problemática levantada por este artigo está a reafirmação do devir pesquisador de cada professor e do devir professor de cada pesquisador, considerando que tal processo permitirá uma pesquisa qualificada pela experiência da sala de aula e um ensino renovado pela vivência com a pesquisa (Pereira; Gil; Pacievitch; Seffner, 2017, p. 11).



Essa afirmação desmonta o tipo de leitura que inicialmente se construiu, conforme registra Márcia Tete Ramos (2019, p. 2) sobre o mestrado profissional enquanto proposta “menor” de qualificação “tecnicista” de pós-graduação:

[...] antes de integrar o programa a partir de agosto de 2016, o via como essencialmente técnico, despolitizado e aligeirado, próprio de medidas neoliberais de instrumentalização do professor no sentido de este apenas aplicar práticas educacionais pensadas por outras instâncias, sem qualquer autonomia, desta forma contribuindo para o sucateamento da educação se em comparação com o mestrado acadêmico. Entendia que se retirava no Mestrado Profissional, a pesquisa fundamentada, o caráter de cientificidade da história ensinada. A ideia de “produto” me remetia à mercadoria, coisificação, competitividade.

Com base nesses apontamentos, há compreensão de que a atuação docente, nos cursos de formação de professores de História, torna-se cada vez mais complexa e desafiadora na contemporaneidade. Tal complexidade, presente nos resultados de programas, como Proff-História, advém da diversidade teórica e metodológica disponível, inerente ao campo. O desafio é pelo dever de não se restringir à “transmissão de conhecimento”, mas servir à melhoria das condições de existência na sociedade.

A disciplina História e as outras que compõem as chamadas Ciências Humanas podem proporcionar uma leitura e interpretação de mundo que instrumentalizem uma intervenção na vida prática a partir da conexão com os espaços de aprendizagem. Nesse sentido, Peter Lee (2016, p. 128) convida a comunidade dos professores de História a fazer a seguinte reflexão necessária:

Se o ensino de história na escola não proporcionar aos alunos os meios para pensar historicamente, não haverá mais ninguém suscetível de fazer isso por nós... O ensino de história terá feito o seu trabalho se os alunos tiverem os meios e uma disposição ampla para tentar orientar-se no tempo historicamente.



Ensinar/aprender é um ato político, e agir politicamente é agenciar a emancipação das pessoas e exercitar a prática da cidadania. O ensino de História — à luz do que se tem construído como foco da literatura do campo e da expansão em termos de experiências locais/regionais potencializadas pelo ProfHistória — constitui-se um lugar de exercício da alteridade, na medida em que podemos nos deslocar para diferentes lugares e temporalidades, assumindo o lugar do outro. Pode oportunizar, nas aulas da escola ou da universidade, a inclusão de outras memórias e identidades historicamente silenciadas e/ou discriminadas, como as questões relacionadas a indígenas, afrodescendentes e gênero.

Significa, por fim, situar os professores egressos do ProfHistória, em diferentes regiões do Brasil, enquanto agentes históricos de seu tempo conscientes de suas historicidades. O intuito é potencializar a consciência histórica, nos termos de Jörn Rüsen (2012), na medida em que articula memória, identidade social e coletiva para intervir na vida prática.¹⁰

10 De acordo com Margarida Oliveira e Itamar Oliveira (2020, p. 41), o ProfHistória tem dois desafios emblemáticos para a configuração do mapa da subárea de Ensino de História no Brasil: “O primeiro é a incorporação da pluralidade de trabalhos de história da teoria e prática do ensino de História – trabalhos que extrapolam a experiência do século XIX, concentrada na velha capital da República – nos currículos prescritos (ao menos) de cada uma das turmas do ProfHistória. [...] O segundo desafio é a difusão de um corpo conceitual mínimo que explicita os critérios de validação do trabalho do profissional de História em termos de investigação, escrita e usos do conhecimento histórico em ambiente escolar. Embora não tenhamos encontrado muita discordância entre os currículos dos cursos no que diz respeito à Teoria da História, chamam a atenção as iniciativas (que podem se transformar em tendências) de instituição de epistemologias de formação de professor e epistemologias da História [...]”

As pesquisas em ensino de História em Mato Grosso: uma análise das dissertações e dos produtos do ProfHistória/UFMT (2016, 2018 e 2019)

No ano de 2016, o núcleo do ProfHistória da UFMT realizou sua primeira seleção. Dos 20 ingressantes, 18 foram diplomados em 2018. Na sequência, a turma 2018 resultou na diplomação de outros 20 mestres entre 2020 e 2021. A terceira turma do núcleo, de 2019, conta com 13 diplomados até o momento da escrita deste texto. Dessa forma, o núcleo do ProfHistória/UFMT tem, até este momento, 51 mestres e mestradas diplomados em Ensino de História.

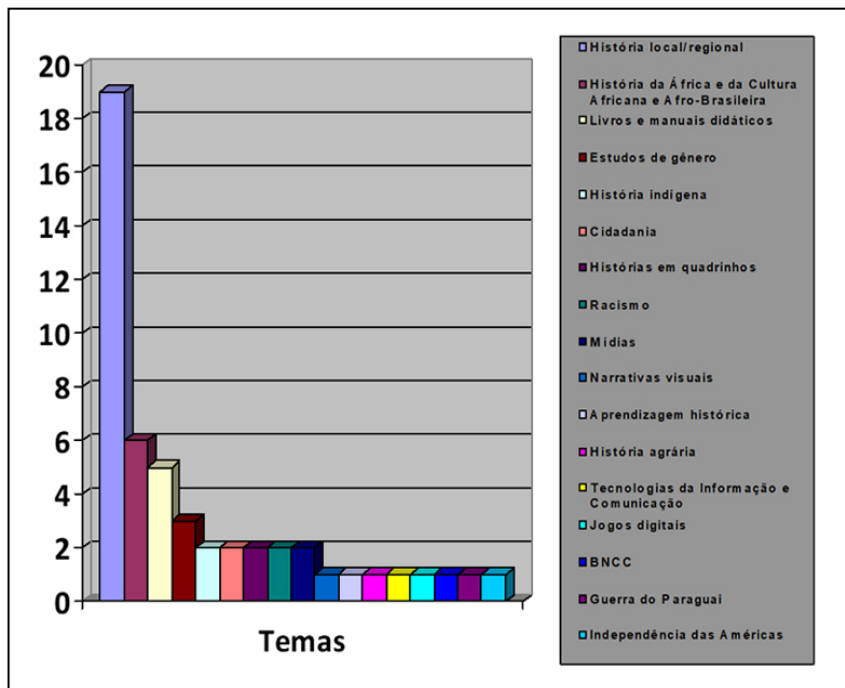
Partindo desse dado inicial, realizamos a busca na plataforma EduCapes, espaço destinado a publicização das dissertações e das produções dos núcleos do ProfHistória. Assim, na plataforma identificamos a disponibilidade de 51 dissertações e produtos desenvolvidos no ProfHistória/UFMT.

Após o inventário das dissertações produzidas no núcleo, realizamos a análise empírica, que foi dividida em quatro momentos: 1) análise das temáticas das dissertações; 2) análise dos tipos e das características das pesquisas realizadas; 3) análise dos resumos; 4) análise dos produtos educacionais desenvolvidos.

Inicialmente, foram analisadas as temáticas dos trabalhos inventariados, conforme mostra a figura a seguir.



Figura 1. Temas das dissertações



Fonte: Elaboração dos autores (2022)

Analisando as dissertações desenvolvidas no ProffHistória/UFMT, foi possível identificar a prevalência da História Local/Regional. Esse é um tema privilegiado em 19 pesquisas. A História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira foi a temática de seis dissertações. Cinco trabalhos tiveram como temática os livros e manuais didáticos de História. A quarta temática mais frequente nas dissertações foram os estudos de gênero com três trabalhos. Na sequência, dois trabalhos apresentam, cada um, o seguinte bloco temático: história indígena, histórias em quadrinhos, mídias, cidadania e racismo. Por fim, cada um dos seguintes temas apareceram em distintos trabalhos: narrativas visuais, aprendizagem histórica, cidadania, história agrária, tecnologias da informação e

comunicação, jogos digitais, BNCC, Guerra do Paraguai e Independências da América.

A primeira inferência obtida dos dados trata-se da contribuição das pesquisas do ProffHistória/UFMT ao ensino de História Regional. Dentre as pesquisas com esse foco, observamos que sete tratam da capital Cuiabá, e duas têm como tema o município de Rondonópolis/MT. Cada uma das seguintes cidades do estado de Mato Grosso foi tema de um trabalho: Lucas do Rio Verde, Primavera do Leste, Guarantã do Norte, Vera e Barra do Garças. Outro trabalho abordou os municípios de Cáceres e Vila Bela da Santíssima Trindade conjuntamente. Ainda dentre os temas trabalhados, apareceram municípios de outros três estados: Distrito Federal, Goiás e Rondônia, respectivamente, trabalhos sobre Ceilândia, Formosa e Rolim de Moura.

Como hipótese explicativa para essa inferência, consideramos a possibilidade de as pesquisas indicarem uma lacuna na produção didática brasileira: a ausência de materiais didáticos e paradidáticos locais e regionais. A hipótese se sustenta na compreensão da importância do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para avaliação, aquisição e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos; no entanto, reconhece-se a sua centralidade em materiais nacionais. O pressuposto ainda é anunciado a partir da análise dos tipos de produtos educacionais desenvolvidos no ProffHistória/UFMT, resultado que será analisado neste capítulo.

Uma segunda hipótese a partir da análise das dissertações trata da importância do ProffHistória enquanto política pública para a formação de professores nos estados do Centro-Oeste do País. O suposto está sustentado nos dados sobre a presença de temáticas relacionadas aos municípios do interior de Mato Grosso e da existência de professores de outros estados da região na amostra analisada.

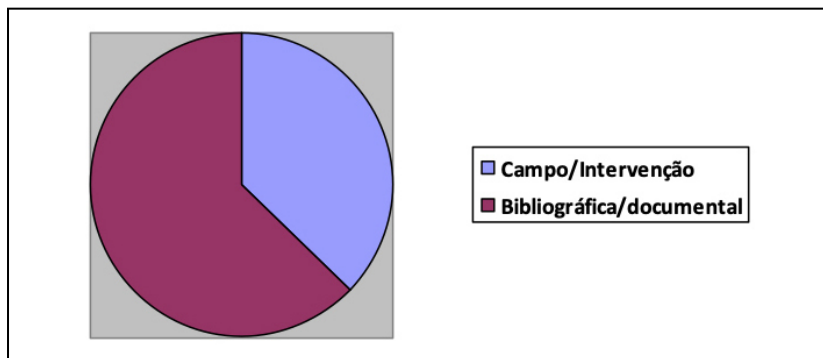


Outras inferências possíveis, a partir da análise das dissertações, estão relacionadas à pluralidade temática do ProfHistória e às suas contribuições para a consolidação de objetos de pesquisa no campo do ensino de História. Sobre os temas, observamos a importância das pesquisas realizadas no ProfHistória/UFMT para a efetivação da Lei nº 10.639/2003 — que introduz a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Africana e Afro-Brasileira, temática privilegiada em seis dissertações do Programa — e da Lei nº 11.645/2008 — que trata da inclusão da História Indígena nos currículos escolares, tema de duas dissertações. Outro elemento de destaque são as pesquisas sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que, somadas, perfazem quatro dissertações. Em contraste com esses resultados, observamos que apenas duas dissertações tiveram como temática central as questões historiográficas “clássicas”, o que parece indicar uma preocupação das professoras pesquisadoras com questões próprias do campo do ensino de História.

Em um segundo momento da pesquisa empírica, analisamos os tipos de pesquisas desenvolvidas no ProfHistória/UFMT. A partir da análise prévia das dissertações, e tendo como base alguns procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), construímos duas categorias de análise: pesquisa de campo/intervenção e pesquisas bibliográficas/documentais. Na primeira categoria, inserimos as pesquisas que realizaram estudos empíricos com estudantes e professores de História. Nesse grupo, estão localizadas as pesquisas que aplicaram questionários e realizaram entrevistas ou intervenções com estudantes e professores de História da Educação Básica. Na segunda categoria, estão as pesquisas realizadas a partir dos debates bibliográficos e das análises documentais, sem a realização de estudos empíricos nas escolas da Educação Básica.



Figura 2. Tipos de pesquisas



Fonte: Pesquisa dos autores (2022)

Das 51 dissertações, 32 foram pesquisas de natureza bibliográfica e documental. Já as outras 19 foram pesquisas de campo/intervenção, que envolveram estudantes e professores de História da Educação Básica. Destacamos que, dentre os 19 trabalhos analisados, 18 tiveram os estudantes como sujeitos privilegiados da pesquisa. Apenas uma pesquisa teve os professores como público-alvo das investigações. Dentre as abordagens das pesquisas realizadas com os alunos, observam-se as contribuições dos estudos de Patrimônio e Ensino de História e da metodologia de investigação em Educação Histórica.

Os resultados permitem inferir que há uma prevalência dos estudos de tipo bibliográfico e documental nas pesquisas em ensino de História realizadas no ProfHistória/UFMT. Dentre as hipóteses explicativas para esse resultado, destacamos a influência do modelo acadêmico de dissertação nessas pesquisas. Ainda identificamos as dificuldades de realização de estudos empíricos em virtude do curto período de integralização do curso de mestrado (24 meses) e, inclusive, das condições de trabalho das professoras pesquisadoras, que envolvem extenuantes cargas horárias e atividades administrativas-burocráticas.

Na terceira etapa da pesquisa empírica, fizemos a análise dos resumos utilizando o Iramuteq, um *software* desenvolvido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas Aplicadas em Ciências Sociais da Universidade de Toulouse, na França. o Iramuteq é uma ferramenta que permite organizar e classificar dados para análise de conteúdo, lexicometria e discurso.

Inicialmente, foi criado um *corpus* textual que incluiu, em um arquivo txt, os resumos das 51 dissertações analisadas. O arquivo foi decodificado no Iramuteq para permitir a construção de categorias de análise dos materiais empíricos. Destacamos que, neste trabalho, não consideramos o *software* enquanto uma metodologia, mas, sim, como uma ferramenta técnica de organização e classificação de dados.

Os primeiros dados disponibilizados pelo *software* são os estatísticos. Neles, foi possível identificar mais de 3 mil formas de ocorrência nos 51 resumos analisados. Dentre as formas de ocorrência, o Iramuteq organiza, em uma tabela, adjetivos, verbos, advérbios e nomes. Destacamos a frequência dos nomes “história” (223), “ensino” (161), “pesquisa” (89). Dentre os adjetivos, observamos a frequência de “histórico” (114), “didático” (89) e “grosso” (33). Os verbos mais frequentes foram “partir” (55), “apresentar” (35) e “analisar” (33).

Uma primeira análise das formas encontradas nos resumos permite identificar a consolidação da área de concentração do Prof-História: o Ensino de História. Na frequência nominal, as formas mais aparentes podem indicar a compreensão da pesquisa no ensino de História enquanto objetivo central dessas dissertações do ProfHistória/UFMT.

Nos adjetivos, observamos a confluência entre “histórico” e “didático” compondo a paisagem das pesquisas em ensino de História no ProfHistória/UFMT. A frequência com que apareceram esses adjetivos permitem construir a hipótese de que as dis-



sertações analisadas não dicotomizam os espaços de produção do conhecimento histórico acadêmico e escolar, possuindo uma compreensão dialógica de ensino e pesquisa histórica. O adjetivo “grosso” está relacionado às pesquisas que trataram do Estado de Mato Grosso como espaço fundamental.

A análise dos verbos mais frequentes nos permite elaborar outra hipótese, que trata do caráter propositivo das pesquisas desenvolvidos no ProffHistória/UFMT. O verbo “partir” parece mostrar a preocupação com os pressupostos que sustentam as pesquisas. Ao mesmo tempo, “apresentar” e “analisar” sugerem uma preocupação analítica-propositiva. Não aparecem com grande frequência verbos como “dever” e “fazer”, que estão mais relacionados a uma concepção prescritiva de pesquisa em Ensino de História.

A consolidação dessa gramática, nos trabalhos do ProffHistória, decorre do próprio processo de amadurecimento da subárea de Ensino de História nas últimas décadas no País. Margarida Oliveira e Itamar Oliveira destacam que, no currículo prescrito do programa, a existência de uma disciplina obrigatória — chamada “História do Ensino de História” — e a descrição da sua ementa apontam um entendimento consistente de problemas de pesquisa, categorias e periodizações:

O termo “consolidado” se aplica bem, por exemplo, para a categoria “disciplina escolar” e os marcos temporais de sua emergência, o “século XIX”, para as categorias “ensino”, “aprendizagem”, a historicização dessa “disciplina” ou “história escolar” na educação básica e a historicização da formação superior em História e da “profissionalização dos professores”. A ementa também abre espaço às relações entre “saber acadêmico e saber escolar” e entre “demandas sociais e ensino de História”, ao nosso ver, preocupações do tempo presente ou do passado recente.

Com base nos estudos de Ana Maria Monteiro (2007) acerca da formação dos professores de História, Mônica Martins da Silva

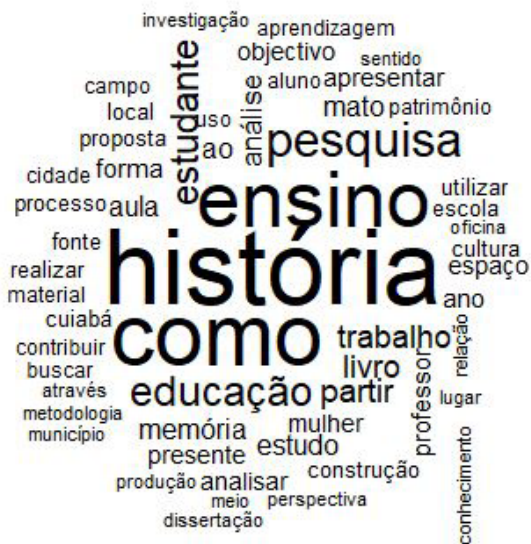


(2019, p. 4) observa que essa centralidade da natureza da pesquisa, no ensino de História, não acontece desvinculada do chão da escola com seus saberes e práticas:

[...] O ProfHistória não pode prescindir de um debate com outras áreas do conhecimento, outro investimento que considero fundamental é o trabalho com conceitos e categorias de análise difundidos no campo da Educação, mas já incorporados por muitas pesquisas do Ensino de História, como a Cultura Escolar, os Saberes Docentes e o Saber Histórico Escolar. [...] esses conceitos são estruturantes para se pensar a escola como legítimo espaço de produção de culturas, saberes e conhecimentos, constituídos na relação entre os sujeitos que frequentam a escola e dão significado para as práticas escolares.

Além da análise estatística, realizamos, com a ajuda do Iramuteq, a análise de similitude. O gráfico (Figura 3) devolvido pelo *software* permite identificar a forma “história” como tronco principal, organizado a partir das expressões “ensino” e “como”.

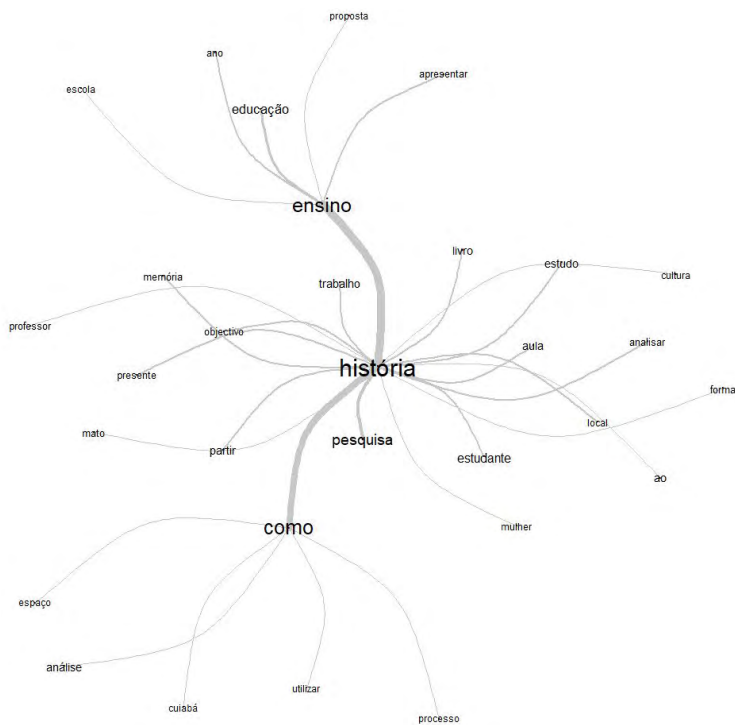
Figura 3. Análise de similitude



Fonte: Pesquisa dos autores (2022)

As pesquisas em Ensino de História no Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação continuada de professores no contexto da Amazônia (2016-2021)

Figura 4. Análise de relação

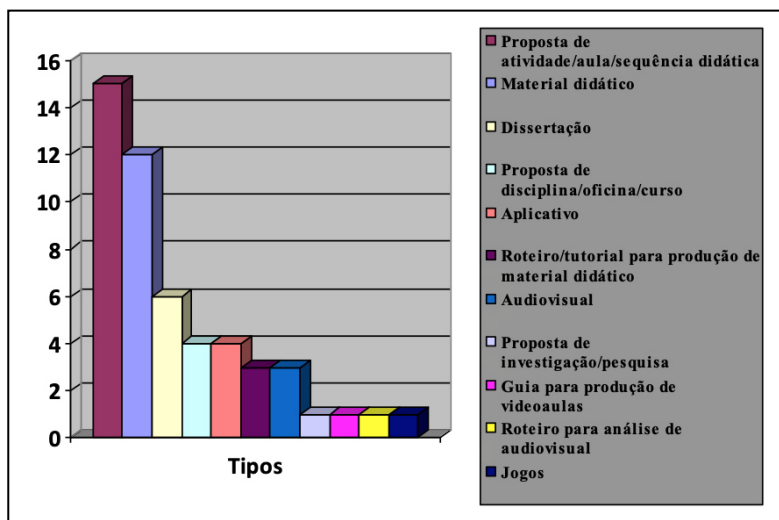


Fonte: Pesquisa dos autores (2022)

Diante dos dados (Gráficos 3 e 4), é possível identificar que a análise de conteúdo dos resumos permitiu inferir uma preocupação com as formas de ensinar história como elemento central das pesquisas. Assim, as pesquisas produziram reflexões acerca do como ensinar a partir de propostas de ensino de história apresentadas para contextos escolares específicos. Identifica-se certa ausência das pesquisas que tem como enfoque a aprendizagem histórica dos estudantes. Dessa forma, os resumos parecem indicar uma perspectiva propositiva das investigações realizadas no Proff-História/UFMT.

Na quinta e última etapa da pesquisa empírica, fizemos uma análise pré-textual dos produtos educacionais, procurando identificar os seus tipos.

Figura 5. Produtos



Fonte: Pesquisa dos autores (2022)

Na análise dos produtos das dissertações, identificamos a prevalência das propostas de atividades/aulas e seqüências didáticas presentes em 15 dissertações. Os produtos educacionais no formato materiais didáticos e/ou paradidáticos apareceram em 12 dissertações. Na seqüência, identificamos os casos em que não há um produto definido, por isso, utilizamos a categoria dissertação em seis situações. Em quatro trabalhos, identificamos propostas de disciplinas/oficinas/cursos de formação, o mesmo número de aplicativos educacionais. Em três, observamos produtos audiovisuais e/ou roteiro e tutoriais para a produção de material didático. Em um trabalho identificamos propostas de jogo, investigação/pesquisa, guia para produção de videoaulas e roteiro para análise de audiovisual.

Os dados obtidos permitem evidenciar o crescimento da compreensão do produto educacional. Na primeira turma, dentre os 18 trabalhos, identificamos cinco que não desenvolveram o produto entendido enquanto parte ou elemento específico da dissertação. Na turma 2018, identificamos apenas um trabalho sem um produto definido. Na turma 2019, todas as dissertações analisadas apresentaram um produto educacional no corpo do texto, como apêndice ou de forma separada.

Outro resultado extraído da amostra de produtos educacionais permite evidenciar o papel assumido pelo ProfHistória/UFMT enquanto espaço de produção de materiais didáticos para o ensino de História. As propostas de atividades, aulas e sequências didáticas se somam aos materiais didáticos e paradidáticos na tarefa de municiar o ensino de História na região de abrangência do núcleo.

Uma hipótese extraída da análise desse material empírico é de que a dimensão dos discentes enquanto professores pesquisadores é assumida de forma central nas dissertações analisadas. Dessa forma, o professor é compreendido enquanto pesquisador responsável pela produção de conhecimentos propositivos às aulas de História.

Dessa forma, observamos uma contribuição fundamental das pesquisas realizadas no núcleo ProfHistória/UFMT, que trata da produção de materiais para uso efetivo na sala de aula de História. Segundo Roberto Brasileiro Paixão (2014, p. 508),

Enquanto os mestrados e doutorados acadêmicos conseguem obter boas avaliações apenas com atividades intramuros e conexões internacionais, a interação com o ambiente profissional é inerente aos MPs, e isto deve estar refletido na sua avaliação.

O resultado obtido da análise desses trabalhos nos permite levantar a hipótese de que, apesar dos programas estatais de distri-



buição de livros didáticos, mais especificamente o PNLD, faltam materiais paradidáticos que permitam diversificar as práticas. Essa hipótese parece encontrar ainda mais eco quando tratamos das temáticas relativas à história regional e às minorias.

Para concluir e esperar sempre...

Aprovado em 2013, o ProffHistória — programa em rede coordenado pela UFRJ — vem se constituindo em locus privilegiado à formação continuada de docentes da Educação Básica e à produção de conhecimento na área de Ensino de História. Dessa forma, o princípio de fazer confluírem as reflexões teórico-metodológicas — próprias da Ciência Histórica — e as práticas de ensino de História — indicada por Ferreira (2018) — parecem constituir premissa fundamental do programa, o que fica evidente no percurso dos egressos do núcleo da UFMT desde 2016.

A análise das 51 dissertações defendidas pelos egressos das turmas 2016, 2018 e 2019 permitiu identificar um conjunto de resultados.

O primeiro trata da prevalência dos temas regionais aliados às minorias. Esse resultado permite registrar que o programa vem cumprindo um papel político fundamental de produzir conhecimento sobre a história regional e local, potencializando o ensino dessas histórias na Educação Básica. Esse, ainda, tem-se constituído um espaço privilegiado para reflexão, efetivação e visibilidade de experiências com base nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Na sequência, observamos um equilíbrio entre as pesquisas bibliográfico-documentais e aquelas que se centram no campo, ou seja, nas escolas da Educação Básica, tendo os estudantes enquanto sujeitos. Esse dado permitiu levantar a hipótese de que as pesquisas analisadas têm-se centrado na metodologia do Ensino de História, ou seja, nas formas de ensinar História na escola.



As análises textuais utilizando o *software* Iramuteq, combinadas com os procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), possibilitaram evidenciar de forma consistente a centralidade da pesquisa em ensino de História nas dissertações defendidas no núcleo, considerando experiências, territórios, espacialidades e temporalidades do Mato Grosso, uma região inserida em três biomas e culturas: Cerrado, Pantanal e Amazônia. Esse elemento corrobora a proposta central do programa, que tem o campo do ensino de História enquanto área de trabalho fundamental. Nesse sentido, há concordância com a avaliação realizada por Helenice Rocha e Ricardo Pacheco (2016, p. 57) sobre a constituição/consolidação da subárea Ensino de História por meio da produção acadêmica e dos cursos de pós-graduação nos últimos 15 anos no Brasil:

Observamos que o tema do Ensino de História se desenvolve tanto em cursos de mestrado e doutorado acadêmicos como em mestrados profissionais. Sem desejar estabelecer distinção entre estas duas categorias de mestrado, é possível afirmar que a área de história entende ser possível desenvolver tanto estudos acadêmicos sobre o Ensino de História quanto estudos que possibilitem o aprofundamento da formação dos profissionais do ensino básico que atuam com História, materializadas em dissertações e produções de natureza didática sustentadas teoricamente, nos cursos acadêmicos e profissionais, respectivamente. No caso específico do Prof-História, o mestrado profissional em rede nacional, o tema do Ensino de História foi o eixo mobilizador de sua área de concentração. Seu processo de avaliação é unificado nacionalmente, mas os alunos aprovados são inscritos em cada universidade que compõe a rede, realizando ali suas disciplinas, orientação e conclusão do curso.

Nas análises textuais, ainda foi possível identificar a presença da expressão “Ensino de História” seguida pelo advérbio “como”, o que permitiu reforçar o cenário observado nos tipos de pesquisa: as dissertações têm assumido um caráter propositivo no sentido de desenvolver produtos que procurem orientar o fazer docente.



Por fim, a análise dos tipos de produto permitiu identificar a prevalência dos materiais didáticos, seguidos pelas propostas de disciplinas, atividades, sequências didáticas, cursos e oficinas. Ainda se constata a presença de roteiros e tutoriais, um dado que corrobora a hipótese inicialmente identificada neste texto.

A análise dos produtos possibilitou aprofundar essa compreensão ao identificar um conjunto de materiais e propostas que apresentam um tom propositivo de contribuir com as práticas docentes na educação básica. Esse dado permite reforçar a importância do ProffHistória enquanto lugar de produção de materiais didáticos e paradidáticos que contribuem para o ensino de História na Educação Básica. Isso tem impactado de forma propositiva — em termos quantitativos e qualitativos — na formação continuada de professores em Mato Grosso e em estados vizinhos do Centro-Oeste e do Norte.

Diante dos resultados da pesquisa, consideramos fundamental reafirmar a defesa do ProffHistória enquanto espaço político-pedagógico de formação de professores e produção de conhecimento socialmente referenciado e qualificado. Essa defesa está atrelada à vivacidade e à riqueza das dissertações defendidas e dos produtos entregues pelos egressos do núcleo do ProffHistória/UFMT, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), no campus de Cáceres/MT. Também está ligada aos dados apresentados pelos núcleos inseridos nos estados amazônicos de Tocantins (UFT), Acre (UFAC), Maranhão (UFMA), Roraima (UFRR), Amapá (Unifap) e Pará (UFPA e Unifesspa).

Enfim, mesmo diante de tantos retrocessos em políticas públicas de educação, e de negacionismos e recusa do saber, há sempre o que esperar quando se vislumbra o horizonte de expectativas nesse imenso mundo chamado Amazônia.



Referências bibliográficas

- Amâncio, I. E. (2022). O debate entre literatura e história: a virada linguística e a historiografia acadêmica de Mato Grosso (anos 1990-2020). Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2001). Ministério da educação - MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN História*. Brasília: MEC/Sesu, 2001.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação (MEC). Lei n. 13.005 de 2014. Plano Nacional da Educação. Brasília.
- Brasil. (2017). CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação Quadrienal Rede ProffHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História) (2013-2016). Plataforma Sucupira/Capes. Brasília.
- Canavarros, O.; Perado, M. A.; Borges, F. T. M. y Joanini Neto, V. (2012). Mato Grosso nos estudos historiográficos. *Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, 5(2), pp. 79-97.
- Cerezer, O. M. (2015). Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.
- Fagundes, B. F. L. (2015). Entre tradição, inovação e renovação: sobre carreras de história brasileiros. *Revista Saeculum - Revista de História*. João Pessoa, (32), pp. 159-181.
- Fagundes, B. F. L. (2017). ProffHistória: experimento sem prognóstico. *Revista PerCarreras*. Florianópolis, 18(38), pp. 33-62.
- Ferreira, L. R. y Chaves, V. L. J. (2018). A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores no novo Plano Nacional de Educação. *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, (45), pp. 291-312.

- Ferreira, M. D. M. (2016). O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. *Anos 90*. Porto Alegre, 23(44), pp. 21-49.
- Ferreira, M. D. M. (2018). Quais afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a história pública? Em Mauad, A. M.; Santhiago, R. y Borges, V. T. (org.). *Que história pública queremos?* (pp. 48-68). São Paulo: Letra e Voz.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papyrus.
- Fruscalso, V. (2015). Políticas de avaliação da pós-graduação da Capes e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente: paradoxo e desafios. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo.
- Gil, C. Z. D. V.; Pereira, N. M.; Pacievitch, C. y Seffner, F. (2017). Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. *Revista PerCarreras*, 18(38), pp. 8-32.
- Kato, F. B. G. y Ferreira, L. R. (2016). A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, 32(3), pp. 677-697.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. (22), pp. 131-115.
- Malerba, J. (2012). História do Brasil na Alemanha. *Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-do-brasil-na-alemanha/>.
- Monteiro, A. M. (2007). *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Oliveira, I. F. y Oliveira, M. M. D. (2020). Desafios do mestrado profissional na reinvenção do campo do ensino de história: uma avaliação preliminar dos programas de ensino de



- teoria da história e de história do ensino de história. *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*. Recife, (38), pp. 27-47.
- Paixão, R. B. *et al.* (2014) Avaliação de mestrados profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade. Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, 22(83), pp. 505-532.
- Ramos, M. E. T. (2019). ProfHistória: possibilidade de articulação entre ciência, ensino e história pública. ANPUH-Brasil. Anais do 30º Simpósio Nacional de História, pp. 1-15.
- Ribeiro, R. R. (2016). Universidade, escola e ensino de história: as tramas da formação dos professores no Brasil. En Rodrigues, J. P. y Joanini Neto, V. (org.). Os 40 anos de Faire de l'histoire e a historiografia brasileira: IV Seminário Internacional de História e Historiografia (UFMT - 2015), (pp. 191-212). Cuiabá: EdUFMT.
- Rocha, H. y Pacheco, R. D. A. (2016). Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História. *Anos 90*. Porto Alegre, 23(44), pp. 51-83.
- Rüsen, J. (2012). Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores.
- Silva, M. M. D. (2021). A formação docente no ProfHistória: reflexões tramadas em experiências de compartilhamento de saberes. *Palavras ABEHrtas*, (0), pp. 1-9.
- Silva Neto, N. D. C. (2017). A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil. *Disertación (Maestría en Educación)*. Universidade Estadual Paulista. Marília.



An aerial photograph of a tropical coastal town, likely in Brazil, showing a bay with several boats, a dense forest of palm trees, and buildings. The image is in grayscale with a brown overlay for the text.

Parte III

Pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da história

Uso de narrativas ficcionais no ensino de história



RAIMUNDO INÁCIO SOUZA ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (BRASIL)

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados iniciais do projeto “Uso de Narrativas Ficcionalis como recurso pedagógico para o Ensino de História”, desenvolvido no âmbito da Educação Básica, cuja intenção é refletir sobre o uso de narrativas ficcionais como estratégia metodológica para o ensino de conteúdos previstos no currículo de História¹.

Entendo por “narrativas ficcionais”² o amplo universo de produções escritas, imagéticas e fílmicas que não estão sujeitas ao regime de referencialidade da historiografia. Interessam-me particularmente as iniciativas desse conjunto que dialogam direta ou

-
- 1 Trata-se de projeto aprovado no edital Universal da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (Fapema), com execução prevista até abril de 2023. O projeto foi executado no Ensino Fundamental nos anos de 2020-2021, através de oficinas e minicursos ofertados de forma remota, e está em execução, de forma presencial, com estudantes do 2º e do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Universitário da UFMA, em São Luís do Maranhão, no território da Amazônia brasileira.
 - 2 Entre os materiais que integram esse universo de produções audiovisuais podemos citar histórias em quadrinhos, filmes e animações (Napolitano, 2005), além de romances com temática relacionada à História.



indiretamente com os conteúdos curriculares do ensino de História na Educação Básica. Neste artigo, a ênfase recai sobre conteúdos ensinados e aprendidos nos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, visto terem sido essas as turmas inicialmente integradas à execução do projeto de pesquisa nos anos de 2020 e 2021.

A pergunta a ser perseguida ao longo do texto é: o uso de narrativas ficcionais pode colaborar para o fortalecimento do ensino de História na Educação Básica, dadas as características próprias das linguagens que compõem esse universo de materiais?

Selecionei a experiência com três produções, as quais foram utilizadas como objeto de reflexão neste artigo: as animações *O Rei Leão*, da Disney, e *O Caminho para El Dorado*, dos estúdios Dreamworks; e a obra infanto-juvenil *Diário de Pilar em Machu Picchu*. Analiso essas produções descrevendo os elementos presentes nas narrativas e a forma como dialogam entre si para produzir um ou mais sentidos e significados, muitos deles não claramente perceptíveis para o público-alvo do Ensino de História na Educação Básica.

O procedimento básico utilizado foi a seleção de fragmentos dessas narrativas ficcionais que dialogam diretamente com o currículo de História na educação básica. Após uma problematização inicial, esses trechos foram lidos/exibidos aos estudantes, ao que se seguiu uma proposta de reflexão e discussão dirigida pelo docente, centrada em três etapas: 1) identificar as estratégias imagético-discursivas a partir das quais a narrativa busca dialogar com a História, em tese, reproduzindo acontecimentos reais ou similares àqueles retratados pelos historiadores; 2) exercitar a crítica a aspectos contrafactuais identificados a partir do que apresenta a historiografia profissional sobre o período ou a temática representados naquela produção; 3) refletir sobre temas sensíveis apresentados pela narrativa ficcional.

Devido ao contexto da pandemia de covid-19, este projeto foi adaptado para a educação em modelo remoto-emergencial, pra-



ticada pelo Colégio Universitário nos anos de 2020 e 2021, especialmente por meio da oferta de oficinas e minicursos via Google Meet. Por um lado, isso dificultou a efetivação de elementos importantes da proposta, tais como o contato com a versão impressa das obras literárias e a leitura coletiva de fragmentos de forma presencial. Por outro, há que se considerar que foi um período importante para maturar as reflexões acerca da temática com experiências iniciais de leitura, reflexão e debate, entre as quais destacamos a necessidade de utilizar “filmes de ambientação histórica³” como materiais para discussão no âmbito do projeto, em substituição às obras literárias idealizadas preliminarmente.

Estou ciente da pluralidade de materiais que potencialmente compõem o que aqui se denomina “narrativas ficcionais” e, sobretudo, das diferentes linguagens mobilizadas por esses materiais. Contudo, a título de reflexão inicial, e em respeito ao que foi possível realizar no período mencionado, penso ser útil manter essa perspectiva generalizante neste momento. Ao longo do processo de execução do projeto, teremos oportunidade de pensar sobre o uso de diferentes tipos de ficção no ensino de História.

História e Ficção: uma relação de idas e vindas

Ficção e história foram pensadas como elementos dissonantes no momento da emergência da História, como campo disciplinar, no século XIX. A instauração da matriz científica da historiografia instaurou como antípodas esses universos discursivos, à medida em

3 José D’Assunção Barros define três tipos de narrativa cinematográfica diretamente relacionadas à História: *filmes históricos*, que pretendem representar processos históricos conhecidos; *filmes de ambientação histórica*, cujos enredos são criados livremente, apesar de os acontecimentos estarem inseridos em um contexto histórico diretamente mencionado; e os *documentários históricos*, trabalhos de representação historiográfica através da construção fílmica (Barros, 2014, p. 19).



que a literatura era considerada um construto subjetivo, sujeito, acima de tudo, às percepções pessoais do autor. À História, por sua vez, caberia centrar-se na análise de documentos escritos oficiais, supostamente capazes de embasar uma análise objetiva (Barros, 2003).

Na década de 1960, houve graus diferentes de aproximação e distanciamento entre história e ficção — da indiferenciação radical já citada até o reconhecimento de aproximações — ainda que resguardando a especificidade de cada uma dessas linguagens.

Nos anos 1970, um grande debate trouxe à baila as interconexões entre esses dois tipos de conhecimento, suas fronteiras mais ou menos fixas, a depender da perspectiva de cada um dos autores e de seus entrecruzamentos. Para Hayden White, historiador estadunidense, não haveria fronteiras absolutas entre a história e a ficção. A obra desse estudioso tornou-se um dos marcos da virada linguística operada na historiografia no subcampo da Teoria da História, a partir do reconhecimento do caráter linguístico-literário da Ciência Histórica (Chartier, 2022).

A resposta ao desafio lançado por White é apresentada por dois textos seminais para a historiografia. Em ambos, rechaça-se a identidade última entre história e literatura pregada pelo estadunidense, e propõem-se abordagens que enfatizam delimitações e especificidades. Segundo Michel de Certeau, no texto *A operação historiográfica*, regras de ofício compartilhadas separam a historiografia e a ficção. A autoridade e a disciplina compartilhados pela comunidade historiadora — no interior das quais desponta o uso de vestígios do passado, as fontes históricas — definem a História como um saber separado das demais produções que buscam representar o passado humano (1982, pp. 56-108).

Paul Veyne se agrega a esse esforço de diferenciação ao afirmar que “A história é uma narrativa de acontecimentos verdadei-



ros” (2008, p. 20), reconhecendo, portanto, a aproximação entre história e ficção no que se refere às estratégias discursivas e narrativas de temporalização de eventos variados. Mas, ao mesmo tempo, enfatiza o regime de referencialidade, a “verdade” que é elemento basilar do texto reconhecido como historiografia (Chalhoub, 2015).

Mais recentemente, a especificidade dos discursos historiográfico e ficcional foram estudados por Carlo Ginzburg, demonstrando um esforço de distinção entre essas linguagens, e, ao mesmo tempo, uma tentativa consciente de aproximação e apropriação. Para o autor (2007), a ficção está associada à imaginação e à criação pessoal. Contudo, destaca que, não obstante seu caráter não-referencial, trata-se de uma forma eficiente de narração, que se vale de formas específicas para comunicar.

Na década de 1990, no campo da pesquisa em pedagogia e educação, George Snyders utilizou textos literários como matéria prima para pensar a possibilidade da alegria no ambiente escolar. Nessa abordagem, utiliza o texto literário como corpus de investigação e reflexão, que favorece a percepção de inúmeras possibilidades e de uma síntese sobre a necessidade de uma educação eficaz e prazerosa ao mesmo tempo. Para Snyders (1993), tomando como base relatos de memória e escritos literários, preparar a criança para o futuro não é incompatível com a vivência de alegrias presentes.

Na atualidade, História e Literatura continuam a se aproximar, notadamente no campo de pesquisas em Ensino de História, apresentando inúmeras iniciativas de reflexão acerca do uso de narrativas ficcionais em sala de aula. Em um momento de grande efervescência, são colocadas em pauta inúmeras questões de ordem teórica e metodológica. Como uma preocupação de natureza transversal, a qualidade do processo ensino-aprendizagem tem sido discutida frequentemente.



Torcate et al (2019) argumentaram que o consumo de narrativas de ficção colaborou para um melhor desempenho acadêmico na disciplina de História na instituição por eles estudada, e interpretam esse fato a partir da mobilização de habilidades comuns à leitura de textos de História, e ao consumo de romances e livros de ficção científica, tais como a reunião de informações, a comparação e a elaboração de hipóteses. Por sua vez, Tourinho (2000) defende que a dimensão ficcional — comum ao trabalho do historiador e do literato — não anula as fronteiras entre essas duas linguagens; mas, o autor acredita que é importante incorporar esse fazer imaginativo ao cotidiano de sala de aula, promovendo abordagens de caráter lúdico e poético em que os conteúdos possam ser abordados de forma significativa através da declamação de poemas, da representação teatral, da musicalidade etc.

Um exemplo dessas pesquisas é a experiência descrita por Santiago Júnior (2021), que refletiu sobre como o trabalho com uma sequência didática sobre a trilogia de filmes *X-Men* abriu a possibilidade de trazer para a sala de aula debates sobre genocídio e direitos humanos na disciplina de História, articulando os saberes dessa disciplina com fundamentos básicos presentes na legislação brasileira.

Refletindo sobre as experiências desenvolvidas

A experiência inicial no âmbito do projeto ocorreu nos anos de 2020 e 2021, tendo como público preferencial os estudantes do ensino fundamental do Colégio Universitário, em momentos específicos das aulas regulares ou em atividades especiais, como oficinas e minicursos.



O Rei Leão

Uma das narrativas utilizadas nas experiências preliminares do projeto foi a exibição e o debate acerca da animação “O Rei Leão”, da Disney, para as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.

É importante lembrar que, no rol de habilidades de História previstas para essa série, consta “descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política” (Brasil, 2018, p. 424). Os livros didáticos do sétimo ano costumam apresentar os fatores que levaram ao processo de centralização, com destaque para a atratividade de um ambiente de estabilidade política e social requerido para o crescimento das trocas comerciais burguesas — razão pela qual as ligas comerciais serão credoras das monarquias — bem como a importância de garantir uma repressão eficiente contra movimentos sociais contestatórios, o que colaborou para o apoio de frações da nobreza para a causa monárquica⁴ (Federici, 2017). Além disso, costumam apresentar os expoentes do absolutismo nos principais países europeus, destacando os símbolos de poder real e os rituais públicos associados ao exercício desse poder.

Se considerarmos esses itens básicos, podemos afirmar que a narrativa ficcional de *O Rei Leão* se torna oportuna, pois esse desenho animado remete a representações diretas e indiretas de uma realeza paradigmática, expressando ficcionalmente elementos e situações semelhantes àqueles descritos nos manuais escolares.

O filme apresenta a saga de Simba, príncipe leão que se autoexila do reino devido à morte de seu pai, o soberano Mufasa. Graças aos ardis de seu tio, Scar, Simba atribui-se erroneamente a

4 O livro didático de História em 2020 e 2021 fazia referência a esses elementos (Dias et al., 2018), que em geral, costumam estar em geral presentes também em outras coleções.

responsabilidade pela morte repentina do soberano, o que o leva a abandonar a terra natal e o trono que lhe fora destinado. O reino então entra em um período sombrio em que o equilíbrio do ciclo da vida é rompido devido ao compromisso do usurpador Scar apenas com seus próprios interesses e desejos. No exílio, aos poucos Simba reencontra seu equilíbrio. Após uma trajetória de autocohecimento e amadurecimento, retorna ao reino e retoma seu posto, trazendo de volta a harmonia perdida (O Rei, 1994).

Com a carga horária de dois períodos por semana, é difícil dispor do tempo necessário para assistir ao filme na íntegra, ou para a leitura das obras literárias em sua totalidade. Por essa razão, utilizamos apenas fragmentos, mais diretamente relacionados ao objetivo da aula. No caso de *O Rei Leão*, o fragmento utilizado para o debate com os estudantes aparece logo no início da animação. Trata-se da apresentação do então bebê Simba ao conjunto dos súditos do reino dos animais, no momento ritual de unção do recém-nascido como príncipe real e futuro soberano. Diferentes espécies se dirigem para a Pedra do Rei, local elevado a partir de onde Mufasa e sua esposa, Sarabi, exibem seu filhote aos inúmeros animais, que se curvam diante dele. A sequência de imagens é carregada de simbolismo e se desenrola sob o pano de fundo da música-tema do filme, *Circle of Life* (O ciclo da vida), em que se expressa de forma poética e melódica o argumento de coparticipação e responsabilidade: na canção, afirma-se que cada ser vivo cumpre um papel importante na totalidade societária, e, portanto, seres grandes ou pequenos, indistintamente, merecem ser respeitados e protegidos.

A partir dessa pequena sequência inicial de imagens, os estudantes foram provocados a relacionar o desenho animado com os conteúdos discutidos em sala de aula sobre centralização monárquica e absolutismo. Como esperado, fizeram referência às muitas representações de poder e autoridade presentes no recorte apre-



sentado, tais como o espaço elevado ocupado pelos leões e, em especial, a família real; a submissão dos animais, que se curvam ante seu atual soberano e seu sucessor; o facho de luz vindo do céu que atinge o príncipe, representação fílmica da justificativa ideológica utilizada por teóricos do absolutismo para legitimar o poder real, respaldando-o a partir do discurso de eleição divina.

Essa abordagem inicial é importante sob alguns aspectos. Em primeiro lugar, apresenta de forma dinâmica conteúdos curriculares por vezes estudados como temas enfadonhos e obrigatórios, alheios às realidades e situações de vida da ampla maioria de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. É entre espanto e entusiasmo que eles vocalizam essa ligação inesperada entre a narrativa ficcional apresentada e o tema da aula de História: “Então absolutismo é isso?” Essa captação do interesse é certamente um aspecto em que o uso de narrativas de ficção pode ser bastante produtivo, ressaltando os aspectos que discutiremos.

É interessante referir que muitos estudantes compartilharam que, até então, não haviam percebido essa conexão entre esse desenho animado e o conteúdo “absolutismo”. É importante lembrar que, segundo Martins (2019, p. 68), cabe ao Ensino de História o estímulo a uma “Consciência Histórica Crítica”, que se apropria de forma reflexiva das narrativas difusas sobre o passado presente na Cultura Histórica. Nesse sentido, penso que utilizar narrativas de ficção nas aulas de História colabora para capacitar os estudantes a identificar e ler de forma ativa diferentes modalidades de produções fílmicas às quais eles terão acesso em sua vida, mobilizando a História como ferramenta de exercício dessa criticidade. De fato, diferentes autores têm abordado a necessidade de ampliação da investigação histórica para outras modalidades de narrativas sobre o passado que cumprem um papel importante no estoque de materiais disponíveis na cultura histórica em geral (Araújo, 2017; Rusen, 1987).



O segundo momento dessa experiência, dando um passo adiante rumo a um exercício de problematização, foi refletir com os estudantes acerca da imagem imponente, justa e bondosa da representação da realeza operada no filme em análise. De fato, a animação é bastante clara no seu alinhamento a um discurso sobre a importância da monarquia e, em última instância, da autoridade do Estado na manutenção do equilíbrio social. O filme está repleto de imagens e discursos que reforçam a sabedoria política, a honestidade e a respeitabilidade do soberano. O reino dirigido por Mufasa destaca-se pela ordem e pela harmonia de seu funcionamento, mesmo que tensionado por episódios pontuais de sublevação e desordem, orquestrados pelas hienas. As orientações de Mufasa para o jovem Simba estão pautadas no papel de guardião de uma ordem natural, o próprio ciclo da vida, contra o qual o rei não deve se voltar. Cabe-lhe apenas reconhecer esse estado naturalizado de coisas, sem interferir. O rei e seu papel moderador, como retratados nessas orientações, devem pairar acima das diferentes espécies (ou dos diferentes grupos e classes sociais, diríamos, do enredo), sem ligar-se diretamente a interesses particulares que prejudicassem a totalidade societária.

Essa lógica de valorização da autoridade monárquica é reforçada, paradoxalmente, com a trágica morte do rei e a ascensão do irmão traidor, Scar. O leão regicida cumpre na narrativa o papel de “antiMufasa”, na medida em que se afasta do tipo ideal de liderança indiretamente propalado ao longo da animação. Scar perde de vista a dimensão mais ampla do reino, alia-se a interesses facciosos e conduz a sociedade dos animais ao abismo. Scar é, assim, a representação da degeneração do poder⁵. O duelo entre o tio usurpador

5 É interessante referir que essa degeneração é descrita imagetivamente pelo diretor do filme através de reconstruções baseadas em registros históricos do nazifascismo. A marcha das forças militares de Scar imita os desfiles cívico-militares realizados pelos estados totalitários das décadas de 1930-1940. O não governo é identificado ao militarismo e ao culto ao líder carismático vivenciados no século XX, aproximando passado e presente.



e o verdadeiro rei, Simba, retornado do exílio, conduz a animação a seu final restaurativo do ponto de vista da ordem e da moral. Com a vitória de Simba, ocorre a progressiva regeneração do reino e o retorno aos padrões de governança da época de Mufasa.

O exercício de reflexão implementado, neste momento, com os estudantes visou provocá-los a pensar essa representação bondosa e justa da monarquia, não como uma realidade concreta, mas como uma construção ideológica importante no processo de centralização do poder que está em curso na Europa Ocidental durante a Idade Moderna. Para isso, apresentamos a eles o conceito de *ideologia* tal como pensado por Karl Marx: crenças e ideias próprios à realidade de um grupo, mas que são difundidos como válidos para todo o conjunto da sociedade. Assim, garante uma ordem de coisas vantajosa para as elites políticas e econômicas, à medida em que possibilita apoio social a dispositivos que, apesar de entendidos como corretos e válidos indistintamente, coadunam a manutenção de interesses particulares (Chauí, 1980).

Para apoiar esse raciocínio, apresentamos dados sobre a ausência de liberdade política e de opinião no contexto das monarquias absolutistas e do papel repressor desempenhado pelo Estado, inclusive contra movimentos sociais de contestação a esse regime. Enfatizamos, ainda, a proximidade entre o monarca e a ordem aristocrática que garantia privilégios às famílias então tidas como nobres, beneficiando uma pequena fração da sociedade graças ao trabalho e aos impostos exigidos da população considerada plebeia. Isso contrasta diretamente com a imagem ideológica do monarca bondoso e imparcial construída pela narrativa de animação em análise (Federici, 2017).

Essa crítica às representações presentes na animação foi seguida por muitos questionamentos acerca do porquê da construção narrativa do filme de maneira simpática à monarquia ou ainda sobre a validade de utilizá-lo em uma aula de História na medida em que ele



se apresentava distante das informações apresentadas pelo professor. Entendo essas perguntas como algo positivo: uma experiência de tensionamento da centralidade dos constructos audiovisuais na cultura histórica contemporânea e a importância de que a atividade da Licenciatura em História esteja habilitada a adentrar esses universos narrativos e dialogar com eles (Araújo, 2017).

Diários de Pilar em Machu Picchu

Essa primeira experiência foi sucedida por outras duas, as quais tiveram como pano de fundo o conteúdo curricular definido pelo livro didático como “Civilizações da América”, em conexão com o objeto de conhecimento assinalado na Base Nacional Comum Curricular como “saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial” (Brasil, 2018, p. 422).

Após as aulas expositivas que tiveram como norte o livro didático adotado na escola, fizemos a leitura de trechos da obra *Diários de Pilar em Machu Picchu*, de autoria de Flávia Lins e Silva e ilustrações de Joana Penna, selecionados pelo professor. Os estudantes fizeram a leitura desses fragmentos em grupos; depois, expuseram-nos para os colegas, relacionando-os com o que fora estudado.

A obra faz parte de uma série que traz as aventuras de Pilar, uma garota que consegue viajar no tempo graças a uma rede mágica herdada de seu avô. Uma dessas viagens leva a protagonista a Machu Picchu, cidadela-símbolo do Império Inca, no atual território do Peru.

Ao chegar ao vale abaixo da cidadela, Pilar faz dois novos amigos, nativos da região: a menina Yma e seu namorado Tunki. A trama se desenvolve a partir de uma situação problemática que envolve a todos. Um sacerdote de Inti, o deus sol, recruta Pilar e Yma como sacerdotisas dessa divindade e, por essa razão,



deve levá-las com ele a Machu Picchu. A consagração ao deus, contudo, impede qualquer ligação com o mundo exterior e, por consequência, irá interromper para sempre a ligação afetiva entre Yma e Tunki e, obviamente, o retorno da protagonista a sua terra natal. Caberá a Pilar e seu amigo, Breno, criar estratégias para libertar-se dessa escolha indesejada, mesmo sendo ela reconhecida como inevitável por seus companheiros incaicos (Silva, 2014).

A obra é bastante impactante, pois conduz os estudantes a pensar o Império Inca como uma sociedade em funcionamento e não como mero vestígio material de uma realidade social desaparecida para sempre. A autora aborda inúmeros aspectos trabalhados pelo livro didático, tais como a cultura alimentar daquelas populações e a sofisticação técnica de seus equipamentos urbanos. Discute, também, as práticas culturais em diálogo com suas crenças politeístas, que consagravam diferentes domínios da vida social a entidades específicas, com rituais apropriados a cada uma.

Essa abordagem de *atos culturais em ação* me parece bastante profícua, pois apresenta conceitos abstratos a partir de situações do cotidiano, aproximando-os de conteúdos constantes do planejamento mesmo sem uma ação didática convencional. Nesse sentido, penso ser possível relacioná-la a um pressuposto da antropologia semiótica de Clifford Geertz, para quem os significados compartilhados por um determinado grupo podem ser melhor lidos e compreendidos a partir do desenrolar de ações, e não da elaboração racional de um ou mais “informantes” (1989). Como exemplo, podemos citar a narrativa da subida dos protagonistas em direção à Machu Picchu, operação que se desenrola lentamente para apresentar aos leitores as cabanas de apoio instaladas ao longo das encostas e demonstrar de maneira vívida a sofisticação do planejamento urbano que envolve a história dessa cidadela.

Contudo, é preciso refletir também sobre os limites do uso dessa obra em um contexto didático inscrito no universo do En-



sino de História. Por um lado, como já exposto, a trama apresentada aos leitores — especialmente centrada no drama afetivo vivenciado por Yma e Tunki — aproxima os adolescentes da concretude dos padrões culturais e das consequências desses padrões no cotidiano das pessoas. Em uma das ilustrações da obra, Pilar tenta se afastar do sacerdote; Yma olha para o alto e deixa cair uma lágrima silenciosa, ao mesmo tempo em que é observada de forma resoluta pelo representante da divindade. Tunki e Breno se curvam diante do fato, resignados. Nessa representação, a artista Joana Penna, responsável pelas ilustrações, constrói um cenário imagético de perplexidade e negação da parte da protagonista, em contraste com o sofrimento e resignação de sua amiga Yma e de seu companheiro Tunki, prontos a aceitar a separação iminente, ainda que dolorosa.

A sequência da trama é sugestiva da percepção crítica da autora acerca dos costumes incaicos de consagração de mulheres à Inti, o deus sol. Na história construída, Yma descobre-se como filha de uma das *acclas* que estava reclusa no templo do sol, mas graças à ação dos protagonistas, ela é liberta dos grilhões dessa consagração para poder enfim reunir-se a seu par amoroso, um guarda a serviço das autoridades locais. Essa libertação da mãe de Yma é apenas o prenúncio de acontecimentos ficcionais também relacionados à crítica da consagração feminina. O clímax da história é a fuga dos aventureiros e a libertação de todas *acclas* de sua casa de reclusão, a *acclahuasi*.

Fica evidente a concepção crítica da autora acerca da própria existência das *acclas*, o que faz com que toda a narrativa convirja para a ação tida como libertadora de Pilar diante de práticas não reconhecidas como válidas ou adequadas pela percepção ocidental contemporânea. A questão problemática é o fato de que a historiografia, desde pelo menos a década de 1970, busca cada vez mais não apenas retratar acontecimentos, mas também fazê-lo, na me-



dida do possível, no interior dos códigos culturais que os tornam compreensíveis a seus próprios praticantes (Chartier, 1988; Chalhoub, 1996).

Com base nessa reflexão, indagamos aos estudantes: em um raciocínio meramente especulativo, imaginemos: se descrevêssemos comportamentos naturalizados da atualidade a pessoas de outros tempos ou integrantes de outras culturas, esses comportamentos seriam aceitos como “racionais”? Caso essas práticas descritas ferissem os padrões das culturas para as quais a narrativa seria contada, seriam aceitas como dotadas de uma intencionalidade razoável ou refutadas como absurdas⁶?

A reflexão com os estudantes seguiu nessa direção. Argumentei que fatos corriqueiros do nosso dia a dia podem ser considerados incompreensíveis e irracionais do ponto de vista do *outro*. Se tomarmos, por exemplo, a grande desigualdade social presente no sistema capitalista, situações cotidianamente vivenciadas e aceitas — como a miséria e a fome — gerariam estranhamento se vistas pela ótica de outras culturas, que não reconheçam diferença ontológica entre, por exemplo, um consumidor e um morador de rua. Ambos não necessitam se nutrir? Como decidir simplesmente que alguns podem e outros não podem ter acesso a uma alimentação digna? Como esse fato será representado em um futuro distante?

6 Uma história verídica do meu estoque de lembranças me ocorre, embora eu não consiga identificar sua origem para dar o devido crédito ao autor ou autora que a registrou: dois indígenas foram convidados a participar de um protesto na avenida Paulista, após o que foram conduzidos a um restaurante para confraternizar com integrantes do movimento. Ao serem abordados por moradores de rua, que pediam esmolas ou comida, os indígenas acionaram seus anfitriões para a solução do problema. Ao receberem uma resposta negativa, sendo informados de que não poderiam fornecer alimentos àquelas pessoas, indagaram como poderiam então comprá-los para o almoço. No interior do estabelecimento, manifestaram seu estranhamento diante do fato de terem comida farta, lembrando que havia pessoas famintas do lado de fora. Terminado o encontro, decidiram ir embora imediatamente, estranhando atitudes que para eles eram inaceitáveis.



Não há uma racionalidade universal, a partir da qual se pode atribuir de maneira simples as noções de certo e errado e, historicamente, a tentativa de imposição dos valores culturais ocidentais se materializou na violência constitutiva da própria colonialidade, que buscou impor padrões de comportamento aos grupos étnicos não europeus, especialmente aos povos originários e aos quilombolas (Seligmann-Silva, 2021, p. 39).

Flávia Lins e Silva, autora de *Diários de Pilar em Machu Picchu*, não contempla essa perspectiva em sua narrativa, e nem seria obrigatório que assim o fizesse, visto que não se trata de uma obra de História, mas de Literatura, construída com a finalidade de entreter e não de informar segundo os princípios historiográficos contemporâneos. Entretanto, se isso é claramente um limite ao uso de narrativas de ficção, é também um elemento interessante a ser utilizado como uma narrativa “boa para pensar”, no dizer de Lévi-Strauss. Podemos narrar o passado sem considerar as crenças e os valores vigentes na cultura retratada? A cultura ocidental contemporânea pode ser utilizada como pilar imparcial desse julgamento? Ao narrar o tempo dessa maneira, não perderíamos uma dimensão essencial do passado e da diversidade cultural, qual seja, a sua alteridade ou sua “outridade”? (Sahlins, 1987).

O caminho para El Dorado

Isso nos leva à terceira experiência de utilização de narrativas ficcionais no Ensino de História, especificamente no 7º ano do Ensino Fundamental em 2021. Como complemento às discussões iniciadas com a obra *Diários de Pilar em Machu Picchu*, fizemos a exibição da animação *O Caminho para El Dorado*, dos estúdios Dreamworks, lançada no ano 2000.

Essa animação traz como protagonistas dois espanhóis, Túlio e Miguel, que embarcam clandestinamente na jornada de Cortez



rumo à América. Eles estão em busca do mito do “El Dorado” e têm em mãos um mapa que descreve o caminho para chegar às tão sonhadas terras, abundantes desse metal precioso.

Algumas cenas se propõem a ilustrar a vida cotidiana dos astecas em meio a seus templos piramidais. Os estudantes apreciaram a reprodução da monumentalidade das construções astecas, apresentadas ao espectador quando da chegada de Túlio e Miguel ao território, cuidadosamente escondido de visitantes indesejados.

A animação possibilita a visualização de um episódio importante da própria história da percepção dos europeus pelos indígenas. Como é sabido, a forma inusitada das embarcações, a cor da pele e as diferenças no trajar, em conjunção com as tradições e mitologias próprias, criaram as condições para que a chegada dos colonizadores fosse associada, pelo menos inicialmente, à realização de antigas promessas ancestrais por meio dos presentes oferecidos às entidades cultuadas por esses povos (Sahlins, 1987, p. 23). A alteridade das práticas culturais é apresentada também na sequência de cenas que mostram um esporte popular entre os nativos, o *pok ta pok* ou *juego de pelotas*, na expressão dos colonizadores espanhóis.

Ao longo da animação, constrói-se um discurso profundamente negativo acerca das práticas culturais associadas aos povos pré-colombianos, notadamente aquelas que envolviam os sacrifícios humanos às divindades. De forma incisiva, a narração institui Túlio e Miguel como heróis que decidem confrontar o sacerdote Tzekel-Kan, retratado como justiceiro e sanguinário. A representação imagética de Tzekel-Kan é sugestiva de sua construção como vilão da animação: seus rituais são apresentados em cores esverdeadas, e ele assume aparência assustadora, sendo constantemente associado à ideia de mal absoluto a ser combatido pelos protagonistas. O final da animação retrata a derrota do sacerdote diante da ação “libertadora” de Túlio e Miguel, o que conduz à abolição dos sacrifícios humanos em definitivo.



Aqui, mais uma vez, percebe-se uma forma autoritária e etnocêntrica de narração da história, em que crenças e práticas não inteligíveis do ponto de vista judaico-cristão ocidental são demonizadas na própria *economia ficcional* do enredo. Isso se torna relevante se considerarmos que a formação da consciência histórica, tal como entendido por Rusen, não é uma atribuição exclusiva da educação formal e do ensino de História. Muito pelo contrário, há um extenso domínio da vida social que também produz representações sobre o passado humano e em interação com o qual os estudantes produzem suas construções sobre o passado e suas identidades. Por essa razão, afirma ainda esse estudioso que cabe ao Ensino de História não apenas os saberes sobre a dimensão técnica da transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos, mas também a reflexão e a curadoria sobre os passados ensinados, de forma ampla, por meio de inúmeros instrumentos e materialidades (Rusen, 1987).

O ponto de vista dos estudantes

Qual seria a percepção dos estudantes acerca do uso de narrativas ficcionais no ensino de História? A esse respeito, uma das estudantes que participaram das aulas no âmbito do projeto afirmou o seguinte:

Trabalhar com ficção ajuda bastante e é também uma maneira mais divertida de estudar o conteúdo. Me ajudou a compreender o tema do absolutismo, porque a animação faz que a gente se sinta mais conectado com o assunto. O aluno entende que esse conhecimento pode ser aplicado de diversas formas, além dos exemplos dados no livro didático. Eu achei uma maneira bem divertida de se estudar, diferente, mais leve (Estudante A).

Para essa aluna, o uso da ficção torna a aula mais prazerosa e atraente, além de colaborar para que os alunos possam constatar que as representações do passado não estão apenas nos livros de História.



Outros estudantes responderam positivamente à experiência de trabalho. Ao fazer um balanço das iniciativas iniciais do projeto, um deles foi enfático ao afirmar: “As aulas de 2021 foram muito boas. Os livros Diários de Pilar eram tão bons que decidi comprar a coleção inteira. Eu recomendo esses livros, dá para conseguir muito conhecimento com eles” (Estudante B).

Como se percebe, esse aluno destacou o incentivo à leitura proporcionado pela aula de História. Ao mesmo tempo, observa-se que ele identificou nessa narrativa ficcional um lugar prazeroso para o aprendizado de conhecimentos ligados à disciplina. Por outro lado, sua fala sugere o entendimento de que a obra literária citada seria um “lugar de obter conhecimentos”, desvinculando sua fruição do exercício de relativização vivenciado durante as aulas, o que torna patente o perigo de que a obra literária seja lida como verdade histórica.

Um terceiro estudante fez ainda a seguinte avaliação:

Eu gostei. Tem muita gente que não consegue entender só lendo. Tem que ter alguma coisa que interesse, que a gente ache legal, para absorver melhor o conteúdo. Sendo uma coisa que a gente gosta, é mais fácil de gravar do que uma coisa que a gente acha chato. É bem melhor até (Estudante C).

Observamos no comentário a identificação desse aluno com a metodologia adotada, ao mesmo tempo que destacamos a concepção de aprendizado presente em seu discurso. Para ele, aprender História é reter informações, razão pela qual julga que a utilização de narrativas ficcionais é desejável. Mesmo ressaltando essa concepção, é importante destacar como ele compreende que a ficção pode ser um apoio efetivo para aqueles que apresentam dificuldades com a prática de leitura e um incentivo para que possam avançar no estudo da História.



Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas, entendemos que há uma dupla resposta à nossa pergunta inicial: o uso de narrativas ficcionais pode colaborar no fortalecimento do ensino de História na Educação Básica, dadas as características próprias dos artefatos que integram esse universo de produções?

Por um lado, a resposta é afirmativa. É possível utilizar o diálogo entre história e ficção como ponte de acesso aos estudantes, saturados de informações e hiperestimulados pelas redes sociais e pelas novas tecnologias de compartilhamento. Isso porque a produção ficcional atende a um requisito básico para o compartilhamento de experiências, na perspectiva de Walter Benjamin: a narrabilidade do que foi vivido. Narrar é temporalizar e, portanto, as narrativas criam condições para o compartilhamento efetivo de experiências e a produção de novas perspectivas sobre eventos passados.

Não tenho dúvidas de que as narrativas ficcionais utilizadas neste experimento colaboraram significativamente para um ensino de História mais efetivo. Seu uso em sala de aula contribuiu para mobilizar a atenção e o interesse dos estudantes em direção aos temas curriculares prescritos para essa disciplina, dando-lhes concretude através do drama ou do humor presentificado nas situações mais diversas.

Além disso, percebo que as narrativas ficcionais possuem uma capacidade elevada de sensibilização para uma pauta diferenciada, em especial para temas sensíveis da atualidade, mesmo quando são constituídas de processos e acontecimentos contrafactuais, ou seja, quando não há pretensão de verossimilhança com a realidade ordinária em sua produção. Pensemos, por exemplo, na saga de heróis como os *X-Men*, em que humanos mutantes são capazes de controlar o tempo, disparar raios através dos olhos ou modificar



sua forma corporal de forma instantânea. E, apesar da contrafactualidade dessa narrativa, a saga desses personagens abre inúmeras possibilidades de diálogo com a experiência de grupos étnicos perseguidos, vítimas de tentativa de genocídio ao longo do tempo e, em especial, com a história dos judeus no século XX (Santiago Júnior, 2021).

Com base nesses argumentos, pode-se afirmar que o resultado dos experimentos envolvendo o uso de narrativas ficcionais no ensino de História foi promissor. Mas há que se considerar outros aspectos também.

Se o potencial do uso da ficção no ensino de História merece destaque, há que se cuidar também dos limites dessa operação. Por um lado, os escritos ficcionais não foram produzidos com finalidade didática e, por essa razão, prestam-se a algumas inconveniências para o cotidiano escolar, as quais cabe ao professor estimar e contornar: a extensão das obras em relação à carga horária da disciplina de História e o perigo de perspectivas contrafactuais são exemplos importantes dessas possíveis dificuldades.

Como referimos ao longo do texto, há uma abordagem mais imediata dessas produções, certamente muito atraente, em virtude de seu “efeito de realidade”, ou seja, seu consumo como verdade factual em uma sociedade em que o papel das mídias na cultura histórica é crescente. De fato, há uma irresistível vontade de apreciá-los a partir da ideia equivocada de uma “máquina do tempo”: a ilusão, ainda que não conscientemente assumida, de que filmes, documentários, animações ou romances históricos nos apresentariam o passado “tal como ele foi”, para utilizar uma expressão cara à escola Metódica da historiografia, que entendia verdade e objetividade como pretensões últimas da oficina historiadora.

Entendemos que isso constitui uma armadilha atraente e traiçoeira para o ensino de História, pois se a ilusão de referencialidade e o efeito de “máquina do tempo” são a causa do potencial pedagó-



gico das narrativas ficcionais, são certamente também o seu maior perigo já que, apresentados sem a devida cautela, essas produções podem assumir, com o aval da docência, um caráter de verdade e de autenticidade, mesmo quando apresentam vieses que podem e devem ser criticados à luz da historiografia contemporânea.

Por essa razão, entendemos que uma modalidade de uso que oferece grande potencial para a docência em História seria sua utilização, como dito acima, como “materiais bons para pensar”. Isso porque, a partir da provocação do professor, os estudantes podem ser estimulados a interpretá-los como experimentações de uma dada linguagem, e sobretudo a criticá-los, tomando como referência para isso os resultados consolidados pela historiografia profissional.

Apesar das ressalvas, as narrativas ficcionais têm um grande potencial para o ensino de História, na medida em que possibilitam uma experiência do tempo a partir da narrativa. Ressalvados os perigos implicados na operação, cabe aos docentes a reflexão sobre os usos possíveis desse conjunto infinito de narrativas na sensibilização e aproximação com os estudantes.

Referências bibliográficas

- Araújo, V. L. (2017). O Direito à História: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência socialmente distribuída. Gêssica Guimarães, Leonardo Bruno, Rodrigo Perez. *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. (pp. 191-216). Rio de Janeiro: Autografia.
- Barros, J. A. (2014). Cinema-História: múltiplos aspectos de uma relação. *Revista Dispositiva* (1).
- Barros, J. A. (2013). Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes. 320 pp.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 600 pp.



- Cavalcanti, E. (2022). La clase de Historia desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Básica en la Amazonía brasileña. *Opuntia Brava*, v. 14, p. 184-199.
- Cerqueira, R. O. S. (2021). Cinema, História e representação da Conquista da América: um estudo do filme “O Caminho para El Dorado”. Dissertação de Maestría presentada a PP-GCEL. Vitória da Conquista. 90 pp.
- Certeau, M. (1982). *A operação historiográfica*. En CERTEAU, M. A escrita da História. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 56-108.
- Chalhoub, S. (1996). Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Cia. das Letras. 250 pp.
- Chalhoub, S. (2015). *História: história e literatura*. Entrevista concedida ao programa Estúdio Univesp. São Paulo: maio/ 2015, 30 minutos e 52 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e5jnTFQg6as>. 26 de marzo de 2019.
- Chartier R. (1988). A História Cultural: entre práticas e representações. Coleção Memória e Sociedade. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL.
- Chartier, R. (2022). Verdade e prova: História, Retórica, Literatura, Memória. *Revista de História (USP)*, dossiê Autoria e Autoridade entre antigos e modernos. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/192499>.
- Chauí, M. (1980). O que é Ideologia. São Paulo: Brasiliense. 47 pp.
- Días, A. M.; Grinberg, K. y Pellegrini, M. (2018). Vontade de saber: História (7º ano). São Paulo: Quinteto Editorial.
- Federici, S. (2017). Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante. 460 pp.
- Geertz, C. (1989). A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC.
- Ginzburg, C. (2007). O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras. 454 pp.



- Martins, E. R. (2019). Consciência histórica. En Ferreira, M. M. y Oliveira, M. D. Dicionário de Ensino de História. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp. 65-69.
- Napolitano, M. (2005). Fontes audiovisuais: a História depois do papel. En Pinsky, C. (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, pp. 235-290.
- Seligmann-Silva, M. (2021). Para uma nova crítica da razão colonial. En Oliveira, A. L.; Ribeiro, M. y DEL REY, L. Cajubi: ruptura e reencanto. São Paulo: Editora Incompleta, pp. 18-40.
- Rusen, J. (2010). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. En Rusen, J. Jorn Rusen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR. Texto originalmente publicado em 1987.
- Sahlins, M. (1990). Ilhas de História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Publicado originalmente em 1987. 218 pp.
- Santiago Júnior, F. C. F. (2021). Cinema e ensino de história: genocídio, X-Men e história pública em sala de aula. En Hermeto, M. y Ferreira, R. A. História pública e ensino de história. São Paulo: Editora Letra e Voz, pp. 91-115.
- Snyder, G. (1993). Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 204 pp.
- Torcate, J. E. *et al* (2019). A literatura como facilitadora da aprendizagem em História. Anais do VI CONEDU.
- Tourinho, M. A. C. (2000). História e Ficção: fronteiras e ensino de história. *Revista Tempo e Argumento*, 2(1), pp. 176-199.
- Veyne, P. (2008). Como se escreve a História. Lisboa: Edições 70 [Publicado originalmente em 1971].



NARRATIVAS FICCIONALES ANALISADAS

O Caminho para El Dorado (2000). Animação da Dreamworks Animation dirigida por Bibi Bergeron e Don Paul, 2000. 89 minutos.

O Rei Leão (1994). Animação dos estúdios Disney dirigida por Roger Allers e Rob Minkoff. EUA, 1994. 89 minutos.

Silva, F. L. (2014). *Diário de Pilar em Machu Picchu*. São Paulo: Pequena Zahar.



Ideias de estudantes de Lima sobre o Chile e a Guerra do Pacífico: a influência de seus docentes e a Escola (Lima, 2017)



MILAGROS VALDIVIA REY

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Introdução

A Guerra do Pacífico (1879-1883) é um marco-chave para a compreensão das relações entre Peru e Chile. Os acontecimentos desse conflito, afirma Fernandois (2011), têm ainda “a capacidade de se converter em juízos relevantes para o nosso tempo no que se refere aos olhares bidirecionais” (p. 72). O autor concorda com Zapata (2011) ao assinalar as graves consequências que esse conflito trouxe ao Peru, já que o país foi desarticulado após a derrota. Além disso, pode-se dizer que são os fatos heróicos dessa guerra que definem o Peru como nação, e que seus heróis são os mais representativos da história peruana (Zapata, 2011; Torres, 2015).



Mesmo depois da assinatura do Tratado de Ancón, em 1883, as relações entre o Peru e o Chile nem sempre foram pelo caminho certo. No entanto, nos últimos anos, é visível uma maior aproximação. Nesse sentido, Zapata (2011) ressalta a maior integração das economias de ambos os países e a forte migração peruana que se vive atualmente no Chile — o que faz parte da paisagem de Santiago, como comenta Fermandois.¹ Nesse panorama, merece uma atenção especial o acórdão do Tribunal Internacional de Justiça de Haia, que pôs termo à controvérsia sobre as fronteiras marítimas entre os dois países.

Nesse contexto, cabe questionar qual é o papel da escola e do ensino da história nas relações entre o Peru e o Chile? Assim, neste capítulo, proponho-me a discutir as ideias sobre a Guerra do Pacífico de dois grupos de estudantes do ensino médio de Lima. A partir dessa reflexão, espera-se analisar em que medida suas ideias se encontram influenciadas pelos docentes e pelo trabalho em sala de aula. Os resultados fazem parte da minha dissertação de mestrado em História, na qual investiguei o desenvolvimento da consciência histórica desses grupos de estudantes em torno do referido conflito.

O ensino da Guerra do Pacífico

Antes de explorar o tema, considero necessário apresentar um breve panorama das investigações realizadas sobre o ensino da História no Peru. Como assinalam Taimán e Escobar (2014), não há uma abundante produção sobre esse tema no país. Em suas pesquisas, as autoras identificam quatro temas principais: a imagem do passado peruano, a análise dos conteúdos escolares, o currículo e a renovação de estratégias didáticas. Além disso, observam que apenas duas das pesquisas trabalharam com estudantes;

1 Em 2018, registrou-se em torno de um milhão de migrantes de origem peruana no Chile. Trata-se da maior comunidade estrangeira no país (*El Comercio*, 2018).

as demais têm base em análises historiográficas ou textuais (livros didáticos). A esse respeito, argumentam que as futuras pesquisas devem integrar diferentes fontes para conseguir uma visão mais completa do que acontece na escola.

Quanto às pesquisas sobre o ensino da Guerra do Pacífico, destacam-se aquelas que tomaram os livros didáticos como objeto de estudo. Um exemplo é o artigo de Torres (2015), que analisa livros didáticos peruanos publicados entre 2009 e 2011 para identificar a presença de atores subalternos neles. Já o artigo de Cavieres-Fernández *et al.* (2017) examina livros didáticos peruanos e chilenos publicados entre 2009 e 2013 para compreender em que medida seus conteúdos e suas atividades contribuem para a integração do Peru e do Chile. Em sua revisão, os autores reconhecem os governos de ambos os países como os protagonistas da narrativa apresentada nos livros.

A análise dos livros didáticos é necessária porque, como afirma Torres (2015), seus conteúdos são influenciados pela ideologia de seus editores e pelo contexto no qual são produzidos. No entanto, segundo Blanch (2009), é preciso demarcar que os livros didáticos são meios e não elementos transformadores em si mesmos. Ou seja, são os docentes que adaptam e, em alguns casos, modificam o seu conteúdo (Cavieres-Fernández *et al.*, 2017). Por isso, é necessário ampliar os resultados dessas pesquisas e contrastá-los com aqueles obtidos a partir de outras metodologias, como o trabalho com estudantes e docentes.

Outro grupo de investigações está presente no norte do Chile. Esse território adquire relevância não só por ter sido cenário da guerra, mas também porque é um espaço onde convivem peruanos, chilenos e bolivianos. Os estudos de Rojas *et al.* (2013; 2014) e Olguín (2016a) demonstram que, nessa região, as/os docentes de diferentes níveis educativos reproduzem ideias nacionalistas, próprias do relato histórico oficial sobre o conflito. Essas práticas são reforçadas por



diversos fatos cotidianos que mantêm viva a lembrança da Guerra do Pacífico, como, por exemplo, as celebrações cívico-militares.

Seria interessante que estudos similares fossem realizados em diferentes regiões do Peru, sobretudo naquelas onde a memória da Guerra do Pacífico tem uma conotação especial. Por exemplo, em Ayacucho, Taiman (2017) entrevistou futuros professores de história da Universidade Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) como parte de sua tese de doutorado. Um de seus entrevistados mostrou uma forte rejeição ao Chile, e afirmou que era necessário nacionalizar as empresas que estavam nas mãos dos capitais desse país. Além de identificar o Chile como um inimigo, o estudante também mostrou uma atitude belicista, chamando a levantar as armas e recuperar Arica.

Metodologia

Nesta pesquisa, trabalhei com dois grupos de docentes e estudantes do 4º ano do ensino secundário² de duas escolas nacionais de Lima entre junho e novembro de 2017. Já conhecia anteriormente as docentes dos grupos, e em seguida conheci as professoras Katia e Violeta, pois frequentavam as atividades organizadas pelo grupo *História para Mestres*.³ Além de sua ampla trajetória docente, 36 e 20 anos, respectivamente, ambas estavam abertas ao diálogo e à reflexão.

As duas escolas, a partir de agora denominadas “escola A” e “escola B”, situam-se em distritos de classe média de Lima. A professora Katia ensina na escola A, localizada em San Miguel, instituição que recebeu cerca de 350 estudantes em 2017. Para a pesquisa,

2 Os estudantes tinham 16 anos de idade em média.

3 *História para Mestres* é um grupo formado por estudantes de História da Pontifícia Universidade Católica do Peru. Como parte de suas atividades, as/os integrantes do grupo elaboram materiais de ensino e preparam oficinas de capacitação para docentes escolares.



trabalhei com uma das turmas de 4^a série, formada por, mais ou menos, 20 alunas. A professora Violeta trabalha na escola B, localizada em Breña. É uma escola muito menor em tamanho: em 2017, recebeu cerca de 100 alunos. Além disso, tinha apenas uma turma de 4^a série, composta por 14 estudantes: 13 homens e uma mulher.

Para conhecer suas ideias sobre a Guerra do Pacífico e as relações entre o Peru e o Chile, realizei três atividades com as docentes e os estudantes.⁴ A primeira consistiu na observação de algumas das turmas em que se trabalhou o tema em questão. Para fazer essas observações, visitei a escola A duas vezes, e a B, três vezes. A segunda atividade foi um *focus group* com cinco estudantes que as docentes escolheram.⁵ Além disso, estes grupos responderam a um questionário escrito e participaram de uma entrevista. Por fim, entrevistei ambas as professoras e pedi-lhes que respondessem a questões relacionadas com as suas aulas de História e com o ensino da Guerra do Pacífico. Para manter a confidencialidade dos participantes, todos os nomes foram alterados.

Quadro 1. Informação dos colégios

Colégio	Localização	Docente	Estudantes
Escola A	San Miguel	Katia	Silvana, Natalia, Karina, Jimena y Diana
Escola B	Breña	Violeta	Mauro, César, Paolo, Agustín y Sandro

Fonte: Elaborado pela autora.

- 4 Todas as atividades foram realizadas com o consentimento informado de seus participantes e com a autorização das diretoras de ambas as partes. Além disso, tanto as docentes como os pais e mães dos estudantes do grupo assinaram consentimentos informados nos quais se detalharam as características de sua participação.
- 5 Não fiz nenhum pedido especial às docentes para a seleção deste grupo de estudantes. No entanto, a única aluna da escola B não frequentava as aulas, razão pela qual o grupo desta escola era composto apenas por homens. Como resultado, houve um grupo só de mulheres e outro só de homens. Mas, Mauro, um dos alunos da escola B, faltou à aula em que foram feitas as entrevistas. Por esse motivo, só disponho das informações que esse forneceu no questionário escrito.

Resultados: ideias e práticas das docentes

À continuação, apresentarei os principais resultados das atividades realizadas com as docentes: as entrevistas e a observação das aulas. Reuni essas ideias em torno de quatro temas principais: as opiniões sobre a história; a metodologia que empregam em suas aulas; o ensino da Guerra do Pacífico; as relações entre Peru e Chile. Para saber mais sobre o primeiro tema, comecei perguntando-lhes por que consideram que ensinar e aprender história é importante. Ambas as professoras concordaram ao salientar a relação que o passado tem com o presente; mas, cada uma desenvolveu a ideia de forma diferente.

Para a professora Katia, a história deve ser aprendida para evitar que certos acontecimentos se repitam. Nesse sentido, na entrevista ela se referiu à noção da história como “mestra da vida”. Além disso, explicou que, em suas aulas, procura estabelecer relações com as notícias da atualidade. Por exemplo, em uma de suas aulas, associou a viagem do presidente Mariano Ignacio Prado à Europa com o que realizou o então presidente Pedro Pablo Kuczynski, ambos em meio a uma crise política.⁶ Também notei, a partir das observações, que fazia menção ao presente em suas aulas; falou-se, por exemplo, da influência do Chile na economia peruana. No entanto, na interpretação, esses comentários funcionavam meramente como “histórinhas” e o objetivo era mais chamar a atenção das suas alunas do que estabelecer uma relação entre o passado e o presente.

Por sua vez, a professora Violeta sustentou que a história permite compreender os acontecimentos de um país, enquanto o presente é produto dos fatos do passado. Além disso, considera

6 A professora está fazendo referência a uma viagem ao exterior que o presidente Kuczynski tentou realizar em meio a uma greve docente e a uma crise ministerial em setembro de 2017. Ela achava que existia uma relação entre este fato e a viagem de Prado à Europa para comprar armas, acontecimento que se recorda como um dos mais controversos da guerra do Pacífico.



que, por meio da história, reforça-se a identidade do país, desde que seja ensinada de forma crítica e que a aprendizagem não tenha base na memorização das informações. Em consequência, sua aprendizagem fortalece a identidade, a cidadania, e o compromisso com o país dos estudantes.

A relação entre o passado e o presente a que os docentes se referem deveria, em última análise, relacionar-se com a vida na democracia. De acordo com os documentos curriculares, o enfoque da área de Ciências Sociais é o de cidadania ativa, que tem como premissa a participação ativa na sociedade. Para tanto, na competência “Construir interpretações históricas” (uma das três competências dessa área) consta que as/os estudantes são capazes de sustentar uma posição crítica sobre o passado para poder compreender o presente. Nesse sentido, espera-se que se identifiquem como sujeitos históricos que participam da construção do país e da sociedade (Ministério da Educação do Peru, 2016a; 2016b).

Na mesma linha, Blanch (2009) e Santisteban Fernández (2010) sustentam que o desenvolvimento do pensamento histórico deve estar orientado a serviço das pessoas e da democracia. Isto significa que os e as estudantes precisam adquirir as habilidades e os conhecimentos necessários para participar de uma sociedade democrática. É interessante notar que essa abordagem mais crítica sobre os propósitos do aprendizado da história convive com uma mais tradicional, relacionada ao fortalecimento da identidade nacional. Não esqueçamos, como propõe Olgúin, que “o professor de história não só ensina a sua matéria, mas também ensina a ser chileno, boliviano ou peruano a partir da história” (2016b, p. 372).

O segundo tema refere-se à metodologia que cada professora utiliza nas suas aulas. Uma vez que ambas trabalham em instituições de ensino públicas, cabe-lhes utilizar o livro fornecido pelo Estado. A esse respeito, as duas indicaram que as atividades propostas nem sempre se adaptavam ao nível dos seus estudantes.



Mencionaram, por exemplo, as dificuldades que os alunos tinham para compreender as fontes, principalmente por uma questão de compreensão leitora. De fato, a linguagem utilizada nas fontes históricas, sobretudo nas mais antigas, implica um desafio que um número considerável de docentes enfrenta (Taiman, 2018).

Em todo o caso, observar os períodos de aulas permitiu-me ver que os livros didáticos não ocupam um lugar central. Pelo contrário, cada professora tem uma forma de ensino em função da infraestrutura da sua escola, dos recursos disponíveis nesses estabelecimentos de ensino e das características dos seus estudantes. Assim, as aulas da professora Katia tinham como atividade central a elaboração de infográficos. As alunas pareciam apreciar a sua elaboração, que era realizada em grupo e tinha como referência o conteúdo do livro didático. Nesse exercício, foi possível notar que a ênfase nos dados era maior do que na construção de uma interpretação sobre o ocorrido.

Outra das atividades realizadas em classe que pude observar consistiu em trabalhar com *cartões de aprendizagem*. A professora Katia fazia perguntas sobre os personagens que apareciam nos cartões;⁷ quase sempre estavam relacionados ao âmbito político ou militar. A utilização de fontes históricas parece servir de motivação para trabalhar um tema específico, pois cumpriam a função de material complementar (Taiman, 2011). Por exemplo, em um período, a professora pediu a seus alunos que lessem e comentassem um artigo do jornal *El Comercio* sobre o aniversário da assinatura do tratado de Ancón. Essa leitura serviu para dar uma breve explicação sobre o plebiscito.⁸ As alunas também ouviram duas valsas

7 Assim, uma vez que o uso dos cartões foi observado na última aula sobre o assunto, estes poderiam ter servido para rever o trabalho em sessões anteriores.

8 O tratado de Ancón estabelecia que as províncias peruanas de Tacna e Arica seriam cedidas ao Chile por 10 anos; após esse período, seria realizado um plebiscito para decidir se passariam para o Chile ou se retornariam ao Peru.

que tratavam de Tacna e Arica, cujas letras a professora aproveitou para explicar o ocorrido com ambas as províncias⁹.

As aulas da professora Violeta realizavam-se na aula de *Inovação Acadêmica* da escola B, um espaço com computadores para as/os estudantes que contava com uma tela em que se podia projetar conteúdo multimídia. Além disso, foi utilizada a plataforma *Peru Educa* para acessar materiais educativos, como vídeos, imagens e leituras. A professora observou que essa forma de trabalho trazia consigo uma série de vantagens. Por exemplo, permitia um melhor acesso aos materiais, tendo em vista que o seu estabelecimento de ensino não dispunha de fotocopiadora e os seus alunos não podiam pagar as cópias.

Nas aulas da professora Violeta que pude observar, as fontes históricas cumpriam um papel importante. Em algumas ocasiões, eram consultadas as fontes do livro didático. Por exemplo, em uma aula, os estudantes leram dois trechos de Jorge Basadre y Gonzalo Bulnes sobre o tratado assinado entre Peru e Bolívia, em 1873, que era citado no material.¹⁰ Quando a docente lhes perguntou por que o Peru havia assinado o tratado, as respostas dos estudantes só tiveram base nas ideias de Basadre; ou seja, não realizaram um contraste entre as posições de ambos os historiadores.

Em outras situações, era a professora Violeta quem fornecia as fontes aos seus alunos. Em uma das aulas, ela apresentou um documento sobre as condições do trabalho nas salitrarias e duas cartas escritas por Miguel Grau: uma à sua esposa, outra à viú-

9 O plebiscito não chegou a ser realizado e o destino de Tacna e Arica, as províncias cativas, finalmente se determinou em 1929. O resultado das negociações entre os governos do Peru e do Chile só possibilitou a recuperação de Tacna, que ficou conhecida como a cidade heroica. O retorno dessa província se comemora no dia 28 de agosto, o que representa uma mostra de heroísmo e amor à pátria (*O Peruano*, 2021).

10 Segundo este tratado, o Peru deveria apoiar a Bolívia em uma eventual guerra com o Chile. O suposto caráter secreto de tal tratado, bem como os motivos da entrada do Peru à guerra, são motivo de debate entre a historiografia do Peru e a do Chile.



va de Arturo Prat.¹¹ Os alunos reconheceram que sua análise lhes permitiria entender outros aspectos do conflito que não tinham sido abordados no conteúdo proposto pelo livro, centrado em datas, batalhas e presidentes.

No entanto, a maioria das perguntas sobre as fontes poderia ser considerada de baixa dificuldade, uma vez que os estudantes foram convidados a explicar o significado de algumas frases dos textos. Certamente, os exercícios desse tipo são necessários, pois compreender o que diz uma fonte é o primeiro passo antes de fazer sua análise. No entanto, para desenvolver o pensamento crítico é preciso interpretar um conjunto de fontes diversas para construir uma argumentação própria (Taiman, 2011). No caso da Guerra do Pacífico, a análise de fontes deveria levar à construção de interpretações alternativas à versão oficial sobre o conflito, o que, por sua vez, promoveria a cidadania crítica (Cavieres-Fernández et al., 2017). Também é preciso considerar que, em geral, o acesso às fontes históricas costuma ser um problema para os professores do país, dada a falta de repositórios com documentação sobre a história do Peru (Taiman, 2018).

O terceiro tema está ligado ao ensino da Guerra do Pacífico. Nesse sentido, a professora Katia disse que gostaria de poder dar maior ênfase à participação das mulheres e da juventude no conflito. Esse interesse havia surgido, segundo explicou, porque sua turma era composta, em sua totalidade, por estudantes mulheres. Além disso, afirmou que buscava destacar a participação dos setores populares, pois, na sua opinião, era importante ressaltar que o povo podia se unir em momentos de adversidade.

11 Miguel Grau e Arturo Prat são talvez os heróis nacionais mais reconhecidos no Peru e no Chile, respectivamente. Prat perdeu a vida no combate de Iquique (21 de maio de 1879). Depois desse acontecimento, Grau enviou uma carta à viúva de Prat, na qual reconhecia o patriotismo e o sacrifício de seu falecido esposo.

Como indica Pagès Blanch (2009), a história que se ensina na escola deve ser diversificada e incluir os diferentes grupos que formam a sociedade. Apenas quando se reconhecerem como protagonistas da história é que os estudantes poderão pensar em como intervir no futuro. No que diz respeito à Guerra do Pacífico, os textos escolares ainda centram o seu olhar nos governos dos países, enquanto a presença de atores subalternos é muito limitada. Além disso, as escassas aparições desses personagens não dão conta de seu papel enquanto sujeitos históricos capazes de construir sua própria história (Cavieres-Fernández *et al.*, 2017; Torres, 2015). Nesse sentido, é necessário construir novas perspectivas de análises sobre a guerra que incluam os cidadãos comuns, as pessoas indígenas e as mestiças, entre outros atores (Olguín, 2016b).

Por sua vez, a professora Katia diz que procura apresentar um ponto de vista neutro sobre a Guerra do Pacífico em suas aulas. Em outras palavras, evita cair em um discurso nacionalista em sua prática docente, e busca que seus estudantes formem suas próprias ideias a partir do trabalho. A docente comentou que valoriza muito essa neutralidade no ensino diante do que acontece no Chile, onde os estudantes aprendem que o Peru roubou território de seu país. No entanto, apesar da firmeza com que fez tais afirmações, não conseguiu explicar como é que sabia disso. Segundo a professora, no Peru não se segue essa linha de ensino; isso é algo que ela sabe, porque notou na educação de suas filhas.

Quanto à professora Violeta, o seu interesse está mais direcionado para a história social do que para a história política. No entanto, também soube reconhecer que os seus estudantes, a maioria deles homens, têm um especial interesse pelo tema bélico e, por essa razão, apresentam narrativas detalhadas dos acontecimentos da guerra. Ao contrário de sua colega, para a professora Violeta é importante reconhecer a existência de duas posições sobre a guer-



ra: a chilena e a peruana.¹² A versão peruana mostra o Chile como responsável por seu início, e, ao fazê-lo, oculta a ausência do Estado peruano à época. Essa é a versão do conflito que ela aprendeu, e que recentemente pôde questionar em sua educação superior; por isso, considera importante que seus estudantes também questionem essa versão.¹³

O último tema discutido nas entrevistas foi o das relações entre Peru e Chile. Segundo a professora Katia, atualmente a economia peruana depende, em grande medida, dos capitais chilenos. Nas palavras da docente, trata-se de uma “invasão pacífica”. Além disso, destacou diversas situações da vida cotidiana, como nos jogos de futebol — em que uma partida entre as seleções de ambos os países se conhece como um “clássico do Pacífico” (em uma clara alusão à guerra) — ou na suposta apropriação que o Chile faz dos pratos da gastronomia peruana.¹⁴ Como a própria docente admite, as relações entre Peru e Chile são de inimizade.

Nesse sentido, é interessante indagar qual é o papel que a escola deveria cumprir nesse complexo panorama. De acordo com a professora Katia, deveria ser ensinado que o Peru é um país de relações pacíficas. Para ela, a unidade entre os países da América Latina é requisito básico para que se possam resolver os problemas comuns da região. No entanto, não exclui a possibilidade de iniciar uma guerra, caso seja necessário. Ou seja, a professora acredita que as alunas devem levar em consideração que, embora as pessoas devam ser pacíficas, podem ocorrer situações em que a guerra seja necessária.

-
- 12 O que chama a atenção é não ter sido mencionada a versão boliviana do ocorrido. De fato, como se pode notar, esta versão quase não aparece nos discursos das docentes, nem nos de seus alunos.
 - 13 Contudo, quando lhe perguntei se o Peru teria vencido o conflito, não se mostrou muito otimista.
 - 14 São constantes as disputas entre Peru e Chile por distintos pratos típicos, como o lombo assado ou o ceviche que cada um dos países reclama como seus.

Por sua vez, a professora Violeta não compartilha dessas ideias tão drásticas contra o Chile. Ela considera que existem interesses do Estado e de outros grupos de poder do Peru e do Chile para se manter essa rivalidade. Apesar disso, reconhece diferentes episódios de desencontro entre as duas nações, mas não dá a mesma ênfase dada por sua colega. Lembrou, por exemplo, de uma ocasião em que um programa de televisão chileno qualificou um grupo de peruanos como “primitivos” e “selvagens”.

Cavieres-Fernández *et al.* (2017) destacam o papel dos docentes peruanos e chilenos na integração dos dois países. Por esse motivo, colocam sua atenção em duas iniciativas: o *Convênio Andrés Bello* (Tacna e Arica, 2004) e o projeto *Formadores para a Paz* (Arica, 2015), nas quais uma equipe de professores realizou propostas a favor da unidade entre Peru, Chile e Bolívia. Assim, por exemplo, recomendou-se que se elaborassem materiais que tivessem esse propósito. Para isso, a sugestão foi trabalhar aspectos, como o respeito pela diversidade e a valorização dos elementos partilhados pelos três países.

A partir do exposto, aqui a análise se centra em dois pontos principais. Em primeiro lugar, chamar a atenção para os contrastes entre o discurso e a prática dos docentes. As atividades realizadas pela professora Katia parecem dar importância ao trabalho com os dados, assim como priorizam um relato centrado em militares e políticos, e não nos setores populares. Nessa linha, aquilo que para a docente seria o propósito da aprendizagem da história — as relações entre o passado e o presente — fica relegado a um plano secundário. Por essas razões, assinala-se que as aulas na escola A seguem uma linha bastante tradicional, pelo menos em certa medida.

Quanto à professora Violeta, ela apresenta um enfoque social e mostra o ponto de vista chileno da guerra a partir do uso de fontes históricas. Vale mencionar que, por vezes, é a própria docente



que deve recolher as fontes para introduzir novos temas à aula, o que implica realizar uma pesquisa fora dos materiais fornecidos pelo Estado. No entanto, também se presta especial atenção ao aspecto militar na sua prática docente, o que dá um certo tom nacionalista às suas aulas sobre o conflito. Nesse sentido, é possível dizer que reforça a versão tradicional da história que pretende questionar. Trata-se, pois, de um discurso complexo, no qual convivem tanto um olhar tradicional da Guerra do Pacífico como múltiplos questionamentos em relação a essa narrativa.

Em segundo lugar, parece necessário discutir de que modo as ideias das docentes sobre as relações entre o Peru e o Chile influenciam a sua prática profissional. Embora ambas concordem quando reconhecem que existem duas versões do conflito, a peruana e a chilena, o modo com que se aproximam delas é diferente em cada caso. A professora Katia procura apresentar uma versão objetiva da guerra, pois cabe às suas alunas formar uma opinião própria do ocorrido. Como se pode notar, essa neutralidade é alcançada pela omissão do ponto de vista chileno, o que pode ser explicado a partir das ideias pessoais da docente sobre o Chile, caracterizadas pela rejeição e pelo ressentimento.

Por sua vez, a professora Violeta incorpora a versão chilena em suas aulas a partir do trabalho com fontes históricas. Com essa prática, a docente se aproxima de seu objetivo que é questionar a versão tradicional da história nacional sobre o papel do Chile no conflito. Assim, é preciso recordar que as suas ideias sobre o país vizinho não são tão radicais como as da sua colega. Talvez seja por isso que ela não tem problemas em apresentar um ponto de vista contrário nas suas aulas.



Ideias das/dos estudantes

Nesta seção, apresentarei as principais ideias expostas pelos estudantes nas duas atividades que realizei com ambos os grupos: os questionários escritos e o *focus group*. Organizei as ideias em torno de três grandes temas: a história, a Guerra do Pacífico e as relações entre o Peru e o Chile. Depois disso, foram comparados os resultados com as ideias e as práticas das professoras referidas anteriormente, o que me permitiu discutir até que ponto as aulas influenciaram os grupos de estudantes.

O primeiro tema discutido foi a importância da aprendizagem de história. Quatro alunas da escola A defenderam que aprendê-lhes permitia obter conhecimento. Duas das estudantes, Karina e Natalia, disseram que a história trazia dados úteis. Uma vez que as atividades elaboradas pela professora Katia enfatizam o trabalho com os dados, é compreensível que esse seja o valor da história para ambas as alunas. Suas outras duas colegas, Jimena e Diana, explicaram que a história lhes permitia entender o presente. Trata-se de uma ideia que aparece nas aulas da professora, embora não com especial ênfase. Nesse caso, há uma relação, embora não tão forte, entre as ideias sobre a história dos estudantes e o que foi trabalhado em sala de aula.

Na escola B, ao discutirem o mesmo tema, três estudantes, Mauro, César e Agostinho, referiram-se à identidade nacional. No seu entendimento, a história permite-lhes saber mais sobre os seus antepassados e os costumes de sua pátria. Aqui, pode-se notar a influência da docente e a ênfase que a história militar recebe em suas aulas. Outros dois estudantes, Paolo e (novamente) Agostinho, afirmaram que a história ensina lições para evitar cometer erros no futuro. É provável que essa dupla de alunos tenha compreendido que a fraca presença do Estado representa uma lição a aprender para não voltar a cometer os mesmos erros.



Um caso a destacar é o de Paolo, o único estudante que levantou a existência de uma relação entre os três tempos: passado, presente e futuro.

O segundo tema discutido foi a Guerra do Pacífico. Para começar, perguntei aos alunos se eles haviam gostado de aprender sobre o assunto. Na escola A, houve dois tipos de respostas. Natalia e Karina disseram que haviam gostado das exposições e das imagens vistas. O que chama a atenção é que se trata das duas alunas que assinalaram que a importância da história tem base na aquisição de conhecimentos úteis e necessários. Em outras palavras, suas ideias sobre a Guerra do Pacífico são um reflexo daquelas que se formaram sobre a história.

Por outro lado, Jimena e Silvana explicaram que puderam compreender a marca que a guerra havia deixado entre o Peru e o Chile e, conseqüentemente, as relações entre ambos os países. Destaco que Jimena indicou que a aprendizagem da história serve para compreender o presente, o que, em parte, pode explicar-se pelas menções que sua docente, a professora Katia, fazia nas aulas. Em três alunos do colégio A, pode-se observar uma relação entre suas ideias sobre a história, o trabalho em sala de aula e os próprios julgamentos em torno da Guerra do Pacífico.

No caso do colégio B, Agustín afirmou que a aprendizagem do conflito lhe permitiu encontrar a raiz do ressentimento atual entre Peru, Chile e Bolívia. Ao contrastar essa noção com o que pensa sobre a importância da história, podemos notar uma coincidência parcial. Como explicado pelo aluno, a história cumpre a função de ensinar lições para o futuro. No entanto, ao mencionar a Guerra do Pacífico, referiu-se ao presente. Ou seja, mantém-se a ideia da história como orientadora, embora tenha feito referência a tempos diferentes em cada caso.

As outras respostas do colégio B chamam a atenção porque não parecem levar em conta o valor histórico do conflito. Em vez



disso, os alunos baseiam suas posições em julgamentos pessoais e em sentimentos que lhes foram gerados por aprender sobre o assunto. Assim, Mauro garantiu que estudar a Guerra do Pacífico é doloroso porque esse confronto significou a morte de muitos peruanos. Como já disse, para este aluno a história está relacionada com o sentimento de identidade nacional. Por isso, não surpreende que tenha construído uma lembrança dolorosa do conflito, nem tampouco que haja uma relação estreita entre essas ideias e o que foi visto nas aulas da professora Violeta.

De forma similar, Paolo indicou que não simpatizava com a atitude benevolente de Grau, porque não está de acordo com perdoar a vida dos inimigos.¹⁵ Como já mencionado, esse aluno foi o único que apresentou uma relação clara entre o passado, o presente e o futuro. Por esse motivo, já se esperava uma resposta complexa por parte desse estudante, na qual aplicaria suas noções sobre a história. No entanto, suas declarações deram a entender que se deixava levar pelo patriotismo que desperta a guerra. O porquê dessa aparente contradição parece-me que pode ser encontrado em suas ideias sobre o Chile e os chilenos, que serão apresentadas mais adiante.

O propósito do questionário escrito é conhecer qual a importância que as/os estudantes atribuem à Guerra do Pacífico na história do Peru. Para analisar, agrupei suas respostas em quatro categorias que descreverei a seguir. A primeira, denominada “História do Peru”, aparece em todos os questionários. Isso significa que os estudantes consideram a guerra um evento importante na história do Peru.¹⁶ Além disso, a maioria concorda em destacar a importân-

15 Após a derrota chilena no combate de Angamos, Grau ordenou que os inimigos que haviam sobrevivido fossem salvos. Por este fato, é reconhecido como o “Cavaleiro dos Mares”.

16 No entanto, para um grupo de estudantes este não é o fato mais importante da história do Peru. Em sua opinião, outras guerras e/ou momentos da história nacional possuem maior relevância.



cia de estudar o passado da nação, bem como aprender mais sobre o ocorrido. Assim, as alunas e os alunos destacam a necessidade de conhecer as causas de determinados acontecimentos, bem como os personagens envolvidos e suas façanhas.

No interior dessa categoria fiz algumas combinações que agrupei em duas subcategorias. Por um lado, para três estudantes, a aprendizagem da Guerra do Pacífico é um conhecimento útil. Silvana e César assinalaram que é importante estudar o tema porque faz parte da cultura geral, enquanto Karina sustentou que constitui um saber necessário nas universidades. Por outro lado, dois estudantes aludiram a sentimentos nacionalistas e de defesa da pátria. Enquanto César mencionou os heróis nacionais, Jimena se referiu à guerra como um momento em que o patriotismo foi posto à prova. Na minha interpretação, suas reflexões conferem uma ligeira conotação positiva ao conflito.

A segunda categoria, denominada “Consequências”, está presente em 8 dos 10 questionários. Para esse grupo de estudantes, a importância da Guerra do Pacífico deve-se às suas consequências. Aqui também apresentei três subcategorias: a primeira agrupa seis estudantes (Karina, Jimena, Diana, Natalia, Mauro e Agostinho); os quais sustentaram que a perda de territórios é a consequência mais importante do conflito. A segunda reúne as respostas de quatro estudantes (Jimena, Diana, Natalia e Paolo), que refletiram sobre a ideia de uma crise.¹⁷ O último grupo, formado por três estudantes (Mauro, Agustín e Sandro), indicou que a maior consequência da guerra foi a morte de peruanos.

A terceira categoria — denominada “Relações Peru-Chile” apareceu nos questionários de três estudantes (Diana, Natalia e

17 Não houve consenso entre os alunos sobre se esta crise ocorreu antes, durante ou depois do enfrentamento; tampouco coincidiram na identificação do setor em que se deu essa crise, uma vez que se referiram tanto ao âmbito econômico como ao político.

Sandro), para os quais a Guerra do Pacífico representa um ponto crucial nas relações entre ambos os países. Esse grupo associou o que aconteceu no passado às divergências atuais, que podem ser de ordem política ou cultural. Finalmente, a última categoria, chamada “Futuro”, que só teve duas menções. Para esses dois estudantes, Jimena e Mauro, a Guerra do Pacífico deixa-nos várias lições para o futuro. Enquanto para a primeira a guerra oferece exemplos de pessoas que governaram bem e outras que o fizeram mal, o segundo destaca que o conflito ensina a estar preparados ante qualquer situação.

Outra pergunta do questionário escrito destinava-se a saber se os estudantes consideram que as relações atuais entre os dois países estão condicionadas pelo ocorrido durante a Guerra do Pacífico. Também me interessava saber em que domínios consideram que é possível notar essa influência. Dos 10 questionários, 9 reconheceram que a guerra era a razão pela qual o Peru e o Chile mantinham conflitos no presente¹⁸. Essas respostas foram complementadas com outras ideias discutidas a partir de uma pergunta similar realizada na entrevista. Como resultado, reuni os motivos de confronto entre o Peru e o Chile em três categorias.

A primeira categoria “Vida cotidiana” esteve presente nas respostas de todos os estudantes participantes. Uma das subcategorias reúne as alunas da escola A e três alunos da escola B (Agustín, César e Paolo), que aludiram ao tema da gastronomia. A outra agrupa as respostas de dois estudantes da escola A (Jimena e Silvana) e de quatro da escola B (Mauro, Sandro, César e Paolo), cujas respostas fizeram referência ao âmbito desportivo, especificamente a temas futebolísticos.

18 Apesar de reconhecer que ambos os países tiveram várias disputas, Silvana foi a única aluna que não considerou que a guerra do Pacífico tivesse alguma relação com isso.



A segunda categoria, “Limites”, contém quatro respostas: três correspondem a alunas da escola A (Jimena, Diana e Natalia), e a última a Sandro, da escola B. Trata-se de estudantes que reconhecem a existência de problemas limítrofes entre ambos os países e que também mencionaram a sentença da Corte Interamericana de Justiça de Haia. Finalmente, na última categoria — “Economia” — localizei as respostas de três estudantes da escola B: Agostinho, César e Paulo. Eles refletiram sobre a influência que o Chile mantinha na economia peruana.

Para aprofundar estes temas, perguntei aos alunos sobre imagens e/ou notícias do Chile que tivessem visto ou ouvido recentemente. Com isso, propus-me a saber que outras fontes, além das vistas na escola, influenciam as ideias que se formaram sobre o país vizinho. As respostas da escola A foram as que mais me chamaram a atenção, já que todas as alunas tinham tido contato, até certo ponto direto, com cidadãos chilenos ou com pessoas que tinham visitado ou vivido no país. Uma de suas colegas de classe (a qual não participou da investigação), por exemplo, residiu durante um tempo em Santiago. Essas experiências permitiram-lhes reconhecer que, no Chile, existe melhor acesso à saúde e maior respeito à diversidade sexual.

Pelo contrário, na escola B nenhum dos estudantes declarou ter tido um contato desse tipo. A conversa girou em torno do tema esportivo: os alunos não ocultaram a alegria que lhes trazia o fato de que o Chile não havia se classificado à Copa do Mundo da FIFA da Rússia em 2018. César, por exemplo, qualificou os chilenos como “maus perdedores”, enquanto Paolo disse que tinha gostado de “ter tirado o Chile” porque “estava farto de ver esses caras”¹⁹. Agustín foi o único aluno que se referiu a outros temas, como a venda de gás peruano ao Chile.

19 Acredito que estas declarações deveriam ser entendidas no seu contexto, uma vez que eram comuns à maioria dos peruanos. Na minha interpretação, se a entrevista da escola A tivesse sido realizada nesses dias, as declarações teriam tido o mesmo tom.

Assim, pode-se notar que os estudantes da escola B têm uma opinião mais negativa sobre o Chile e seus habitantes. Segundo suas próprias explicações, essas ideias são influenciadas pelas diferenças entre os modos de ser de peruanos e chilenos. De acordo com Agustín, os chilenos têm um ego grande, enquanto os peruanos são ressentidos e orgulhosos. Mas, tanto ele como o seu colega César concordaram que essas reações pertencem a pequenos grupos, pelo que não são representativas da sociedade no seu conjunto. Uma resposta interessante foi a de Paolo, que se reconheceu como parte desses grupos. Segundo comentou, ele não reage bem quando lhe falam do Chile.

Do exposto, fica claro que há uma grande diferença entre as imagens que cada grupo de estudantes tem sobre o Chile. Embora eu não tenha pedido uma comparação entre os dois países, é notável que as alunas da escola A tenham mencionado alguns aspectos positivos do país vizinho. Ou seja, embora reconheçam pontos de discórdia nas relações entre os dois países, a imagem que elas têm do Chile não é totalmente negativa. A situação foi diferente entre os alunos da escola B, caso em que ficou evidente a presença de sentimentos de rancor e ressentimento — e, talvez, de ódio — para com os chilenos.

A meu ver, a explicação para esta diferença está na origem das imagens que se têm sobre o país vizinho e sua população. As alunas da escola A tiveram um contato mais próximo com o Chile, inclusive com outras meninas de sua idade, o que as ajudou a questionar as visões negativas sobre o país. Nesse sentido, embora reconheçam a existência de uma série de discrepâncias entre Peru e Chile, são capazes de diferenciá-las das condutas de chilenos individuais. Ou seja, elas compartilham uma visão do Chile que reconhece esses confrontos, mas que de forma alguma se reduz a eles. Portanto, são capazes de diferenciar a visão do passado que formaram em suas classes, (em que não aparece a visão do Chile)



da que têm do presente (que, em boa parte, é produto de suas experiências pessoais).

Os alunos da escola B, pelo contrário, não tiveram outra opção a não ser mudar suas ideias sobre o passado para poderem explicar as relações entre o Peru e o Chile atualmente. Por não terem aspectos positivos a destacar, nesse grupo de estudantes prevalece uma visão negativa não só do Chile, mas também dos chilenos. A meu ver, essa visão muito se alimenta da lembrança negativa e dolorosa da Guerra do Pacífico que parecem ter formado em suas aulas, apesar de a professora Violeta insistir em apresentar o ponto de vista chileno sobre a guerra.

O relato negativo sobre o Chile e os chilenos destaca-se de forma particular nos comentários de dois estudantes. De um lado, Paolo mostrou seu mal-estar pelos alardes de vitória que teve o Chile. Isso se expressa, por exemplo, no fato de que o Chile ainda mantém o navio de guerra conhecido como monitor Huáscar²⁰. Além disso, para Paolo a rivalidade entre os dois países é tal que não descarta que um peruano e um chileno possam chegar a lutar até a morte. Por outro lado, César utilizou fortes qualificativos, tais como “tarados” e “malditos”, para se referir aos chilenos. Nenhum outro estudante nos dois grupos empregou expressões deste tipo.

Outra pergunta do questionário buscou saber dos estudantes se a Guerra do Pacífico teria trazido algum impacto no futuro das relações entre os dois países. Classifiquei as respostas em três cate-

20 O monitor Huáscar, comandado pelo almirante Miguel Grau, foi uma peça-chave do ataque peruano durante a campanha marítima da guerra. Ele foi capturado após o combate de Angamos, em 8 de outubro de 1879; atualmente, está em um museu em Talcahuano, no Chile. Este fato ainda é motivo de debate entre peruanos e chilenos; mas, é preciso destacar que, em cada país, há algumas vozes que pedem que este retorne ao Peru, e outras, que permaneça no Chile (BBC, 2019). Não raro a recuperação do Huáscar foi utilizada para fins políticos. Por exemplo, na última campanha presidencial, o candidato Yonhy Lescano (Ação Popular) prometeu que pediria sua devolução a Sebastián Piñera, à época, presidente do Chile (Gestão, 2021).

gorias. A primeira — “Conflitos” — agrupa as respostas de cinco estudantes (Karina, Diana, Jimena, Mauro e Sandro), que fizeram referência a diferentes conflitos entre o Peru e o Chile, como nos âmbitos da gastronomia e do futebol. Destaca-se a resposta de Jimena, que assinalou que, embora não haja problemas em grande escala entre o Chile e o Peru, “[...] nunca [se] sabe quando poderia ocorrer um conflito maior.”

A segunda categoria, “Fato difícil de esquecer”, apareceu nas respostas de Mauro, Paolo e Agustín. De acordo com esses estudantes, a memória da Guerra do Pacífico encoraja as disputas entre peruanos e chilenos. Para Paulo e Agustín, por exemplo, o conflito representa uma lembrança amarga que é necessário superar para que as relações entre os dois países melhorem. Na última categoria, “Decisão”, localizei a resposta de Natalia. Ela não sabia como a guerra poderia afetar as relações entre o Peru e o Chile, mas garantiu que essas dependem das decisões tomadas em cada país.

Como última atividade, perguntei se os alunos se consideravam capazes de desempenhar algum papel nas relações entre o Peru e o Chile. Estava interessada em saber se eles pensam que podem mudar o estado dessas relações ou se, pelo contrário, as procuram manter. Ao mesmo tempo, queria saber se entendiam que esse era um tema que só dizia respeito à classe política ou se consideravam que, enquanto cidadãos e cidadãs, eram capazes de intervir. Na escola A, quatro estudantes explicaram que as relações dependem da sociedade e da vontade de seus membros de modificá-las. Mais especificamente, Diana, Karina e Natalia referiram-se a preconceitos que são transmitidos de geração em geração. Silvana disse que existem “pessoas ignorantes” — sobretudo “idosos” — que mantêm a inimizade entre os dois países. Em sua opinião, o melhor seria não lhes dar atenção.²¹

21 Em outro momento da entrevista, Silvana comentou ter visto a página do Facebook de um chileno que queimava a bandeira do Peru. Ela optou por não dar atenção a isso, pois sabia que esta página apresentava conteúdos controversos.

O fato de os estudantes mencionarem a sociedade no seu conjunto pode revelar que, na sua opinião, a melhoria das relações entre países é uma tarefa extremamente difícil. Sob essa perspectiva, a relevância e o impacto das ações individuais são reduzidos. A partir dessas ideias, pode-se deduzir que as estudantes consideram que seu papel como futuras cidadãs é bastante limitado no que diz respeito às relações bilaterais. Essas ideias estão relacionadas com o que se vê nas suas aulas, em que os cidadãos comuns são relegados a segundo plano e o relato oficial apresenta heróis, militares e presidentes como atores principais.

As respostas dos alunos da escola B são dirigidas no mesmo sentido. Em linhas gerais, consideram que é possível mudar as relações entre o Peru e o Chile. Agostinho, Mauro e Paolo enfatizam a importância de abandonar o que aconteceu no passado embora não se trate de uma tarefa simples. Por sua vez, ressaltaram o papel que a educação pode desempenhar nesse sentido, enquanto consideram importante que se ensine às novas gerações que os dois países devem se dar bem. Por sua vez, Paolo se referiu a outro tema: a versão do conflito que mostra o Peru como uma vítima. A seu ver, é necessário compreender que existem dois pontos de vista a esse respeito, o que poderia eventualmente levar a questionar o ódio que se tem pelo Chile.

Neste caso, destaco que os alunos consideram que as relações podem melhorar, mas que só ocorrerão nos próximos anos; em outras palavras, colocam a responsabilidade das mudanças nas gerações futuras, e não neles mesmos. No entanto, não me surpreende que, dada a visão negativa que têm das relações entre os dois países, compreendam também a dificuldade de conseguir mudanças nesse aspecto. Ainda assim, penso que é possível organizar as opiniões dos estudantes em torno da possibilidade de realizar mudanças com o relato apresentado nas aulas, no qual os setores populares ganham maior protagonismo.



Considerações finais

A partir do exposto, é possível notar a influência que as docentes e suas aulas tiveram em ambos os grupos de estudantes. Em primeiro lugar, a metodologia das professoras teve um impacto nas ideias dos seus alunos sobre a importância da história. As alunas da professora Katia consideram que essa disciplina traz mais conhecimentos e faz compreender o presente. Por sua vez, os alunos da professora Violeta pensam que a história se relaciona com a identidade nacional e que serve para não repetir os mesmos erros do passado.

Em segundo lugar, é evidente que em alguns casos também houve coincidências nas ideias dos estudantes sobre a Guerra do Pacífico. Por exemplo, duas alunas da escola A afirmaram que gostaram de estudar o tema pela metodologia empregada pela professora; essas mesmas alunas indicaram que aprender história é importante porque isso proporciona conhecimentos úteis. Na escola B, alguns estudantes consideraram que a história está ligada à identidade nacional, também apontando que estudar o assunto lhes tinha sido doloroso. A exceção foi um estudante que conseguiu reconhecer que a aprendizagem da história envolve o passado, o presente e o futuro, mas observou que suas memórias pessoais sobre o conflito estão marcadas por sentimentos nacionalistas.

Em terceiro lugar, parece que o contato mais próximo com o Chile foi fundamental para que as alunas do colégio A compreendessem as diferentes visões de cada grupo sobre o país vizinho. Com efeito, tais estudantes têm uma visão do presente que se diferencia daquela do passado. Ou seja, reconhecem os pontos de divergência entre os dois países, mas não se limitam a eles. Pelo contrário, na escola B os alunos não tiveram essa aproximação, razão pela qual não têm outra opção senão transferir suas ideias sobre o passado para o presente. Como resultado, eles têm um olhar para o Chile em que o ressentimento e o ódio contra o país prevalecem.



Por fim, o relato apresentado — sobretudo seus protagonistas — parece ser uma peça-chave no modo como os estudantes concebem sua participação cidadã. É assim que as alunas do colégio A consideram ter um papel limitado no futuro das relações entre Peru e Chile. É possível que isso se deva ao fato de que, nas suas aulas, os protagonistas eram os setores político e militar, enquanto os cidadãos comuns ficavam relegados a segundo plano. Por sua vez, os estudantes da escola B têm uma visão ligeiramente mais otimista sobre o futuro das relações bilaterais entre o Peru e o Chile. Essas ideias seriam resultado da presença de setores populares no relato apresentado pela professora.

Com estes resultados, espero contribuir para a discussão já iniciada por outros pesquisadores em torno do ensino da Guerra do Pacífico e das relações entre Peru e Chile. Concordo com a necessidade de se construírem narrativas alternativas ao relato oficial, que ponham em evidência a participação de outros grupos da sociedade. No entanto, também considero que as experiências referidas devem motivar-nos a questionar até que ponto os estudantes estão construindo suas próprias interpretações do passado. Para que os aprendizados da escola lhes sejam significativos, é necessário que elas e eles participem de sua construção. Nesse sentido, é importante retomar aquelas ideias que trazem de fora da escola, bem como reforçar o trabalho com fontes históricas, sobretudo aquelas que apresentam pontos de vista contrários.

Referências Bibliográficas

BBC (8 de octubre de 2019). Huáscar: la fascinante historia del barco que divide a Perú y Chile desde hace 140 años (y qué tiene que ver con la Guerra del Pacífico). <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49968056>.



Cavieres-Fernández, E., Castro Castro, L., Cavieres-Figueroa, E. y Chaupis Torres, J. (2017). Textos escolares y la guerra del Pacífico. ¿Obstáculos o instrumentos para la integración de chilenos y peruanos? *Revista de Pedagogía*, 28, pp. 53-79.

http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13753/13476.

Chaupis Torres, J. (2015). Los textos escolares en conflicto con la subalternidad: la guerra del Pacífico en las aulas. *Diálogo Andino*, 48, pp. 99-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000300010>.

Fernandois, J. (2011). De la paz final a la paz herida. En *Generación de Diálogo Chile-Perú. Perú-Chile. Documento 2. Aspectos históricos* (pp. 67-82). Konrad Adenauer Stiftung, Instituto de Estudios Internacionales (IDEI), Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad de Chile.

Gestión (22 de marzo de 2021). De ser elegido presidente, Lescano pedirá a Chile que devuelva el Monitor Huáscar. *Gestión*.

<https://gestion.pe/peru/politica/lescano-senala-que-de-ser-elegido-presidente-pedira-chile-que-devuelva-el-monitor-huascar-noticia/?ref=gesr>.

El Comercio (4 de abril de 2018). La cantidad de peruanos que viven en Chile casi se duplica en solo tres años. *El Comercio*.

<https://elcomercio.pe/mundo/latinoamerica/cantidad-peruanos-viven-chile-duplica-tres-anos-noticia-509517-noticia/>.

El Peruano (28 de agosto de 2021). Retorno de Tacna al Perú se celebra hoy con la reafirmación de nuestro patriotismo. *El Peruano*.

<https://elperuano.pe/noticia/127862-retorno-de-tacna-al-peru-se-celebra-hoy-con-la-reafirmacion-de-nuestro-patriotismo>.



- Ministerio de Educación del Perú (2016a). Programa Curricular de Educación Secundaria. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>.
- Ministerio de Educación del Perú (2016b). Currículo Nacional de Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>.
- Mondaca Rojas, C., Rivera Olgún, P y Aguirre Munizaga, C. (2013). La escuela y la guerra del Pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, XII (1), pp. 123-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337929289006>.
- Mondaca Rojas, C., Rivera Olgún, P. y Gajardo Carvajal, Y. (2014). Educación parvularia en el norte de Chile: formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá. *Alpha*, 39, pp. 251-266. https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n39/art_17.pdf.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *En Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín (pp. 140-154). Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Rivera Olgún, P. (2016a). La enseñanza de la guerra de 1879 en la región de Tarapacá (Tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_393995/pro1de1.pdf.
- Rivera Olgún, P. (2016b). Lo que se escribe, lo que se enseña: guerra de 1879. En J. Chaupis Torres, J. Ortiz Benites y E. Cavieres Figueroa (Eds.), *Ni vencedores ni vencidos. La guerra del Pacífico en perspectiva histórica* (pp. 357-375). La casa del libro viejo.

- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias en el pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, 14, pp. 34-56. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- Valle Taiman, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercer y cuarto de secundaria. *Educación*, XX (38), pp. 81-106. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2604>.
- Valle Taiman, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de pedagogía*, 39(104), pp. 245-263. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15711/144814482364.
- Valle Taiman, A. y Escobar Cáceres, P. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú. En S. Plá Pérez y J. Pagès Blanch (coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 241-262). Universidad Pedagógica Nacional.
- Zapata, A. (2011). De Ancón a La Haya: relaciones diplomáticas entre Chile y Perú. En *Generación de Diálogo Chile-Perú. Perú-Chile. Documento 2. Aspectos históricos* (pp. 11-28). Konrad Adenauer Stiftung, Instituto de Estudios Internacionales (IDEI), Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad de Chile.



Reflexões sobre o ensino de História de um instituto pedagógico do Peru



WILMER EDWIN VALVERDE RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO (UNT, PERÚ), E
COLEGIO DE ALTO RENDIMIENTO LIMA PROVINCIAS (PERÚ)

Digo que, na minha opinião, a única opção importante, a única decisão que se deve tomar, no que diz respeito ao conhecimento de História, é se deveremos ensiná-la de trás para frente ou, na opinião que defendo, de frente para trás. Todo o resto, mesmo não sendo desprezível, está condicionado pela escolha feita; todo mundo sabe que é assim, ainda que se finja que não sabe.

(José Saramago. O homem duplicado, 2008, p. 20).

Introdução

O presente capítulo desenvolve uma reflexão sobre o ensino da História no marco de uma atividade formativa do curso *História, Sociedade e Diversidade*¹, realizado pelas estudantes do Programa de Estudos de Educação Inicial do Instituto de Educação Superior Pedagógico Público Nossa Senhora da Assunção de Otuzco, Peru. A partir de técnicas de observação participante (Restrepo, 2016) e da análise documental (Revilla, 2002), descrevem-se e analisam-se os relatos vivenciados pelas estudantes sobre o desenvolvimento da

1 Utilizaremos a tradicional denominação “curso” ou “disciplina” para nos referirmos à área curricular de “História, Sociedade e Diversidade”.



disciplina de História durante sua etapa escolar. Entre os resultados, observa-se que as estudantes reconhecem a História como matéria principal de um curso superior; valorizam o uso de estratégias inovadoras para seu ensino e o docente como eixo vertebral do processo; reconhecem ter alcançado uma aprendizagem significativa no curso e lembram temas, fatos e personagens icônicos exclusivos da historiografia oficial do país.

As reflexões, aqui presentes, são complementadas pelos apontamentos etnográficos do autor enquanto docente formador da referida disciplina. Essa atividade formativa pertenceu à primeira unidade do curso: na semana 1 — *A História como ciência*, e, na semana 2 — *A História do Peru*, durante o segundo semestre acadêmico do ano 2021. A atividade teve como produto acadêmico um vídeo, cujo conteúdo também será revisado.

A educação no século XXI

Cada época tem suas próprias necessidades e desafios. A globalização, a sociedade do conhecimento e a era digital são a marca do século XXI. Em um planeta cada vez mais interligado, interdependente e interativo, é necessário que esses contatos — inicialmente comerciais, mas também culturais — entre blocos econômicos, países e pessoas ocorram em um quadro de respeito, diálogo intercultural e reciprocidade (Ander-Egg, 2010; Degregori, 2003). Os principais desafios das sociedades do século XXI são as alterações climáticas, a segurança alimentar, a sustentabilidade global e a cidadania global.

Nos dias de hoje, as fronteiras nacionais são linhas não sólidas e mais imaginárias do que nunca. Homens e mulheres de diferentes sociedades e nacionalidades se encontram e interagem em tempo real (presencial ou virtualmente) de tal maneira que os estados nacionais e seus sistemas educativos devem considerar



reformular seus velhos paradigmas “[...] de cidadania baseada em identidades nacionais excludentes para avançar para uma identidade democrática global” (Armas *et al.*, 2019, p. 70).

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) nos propõe uma educação para a cidadania mundial (2015, 2016, 2017, 2021) por meio do sistema educativo formal (cursos, seminários, *workshops*). Por isso, a oferta do curso de História poderia tornar-se uma ferramenta importante para promover um “[...] sentido de pertencimento a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum” (Unesco, 2015, p. 14). Ao contrário do que se pensa, o curso de História poderia muito bem contribuir para formar cidadãos do mundo. No Peru, o Projeto Educacional Nacional até 2036 nos fala do “desafio da plena cidadania” (CNE, 2020).

Breve contexto do sistema educativo peruano

A educação, no Peru, é sustentada por seu próprio sistema educacional. Esse sistema compreende estrutura, normas, princípios e procedimentos que permitem a endoculturação dos novos integrantes da sociedade peruana. A partir do Acordo Nacional de 2002² sobre matéria educativa, estabeleceu-se como política de Estado o “[...] acesso universal a uma educação pública, gratuita e de qualidade” (p. 1). O sistema educacional peruano se organiza a partir da Lei nº 28.044 (a Lei Geral de Educação) de 2003. Essa lei, que declara a pessoa como “centro e agente fundamental do processo educativo”, tem os seguintes princípios orientadores: ética, equidade, inclusão, qualidade, democracia, interculturalidade, consciência ambiental, criatividade e inovação.

2 O Acordo Nacional é um conjunto de políticas de Estado — dialogadas e consensuadas — para o desenvolvimento sustentável do país. As 35 políticas de Estado peruano propõem mudanças necessárias nos âmbitos social, político e econômico.



A Lei Geral de Educação prevê a organização do sistema educativo peruano em etapas, níveis, modalidades, ciclos e programas. As etapas são educação básica e ensino superior. O ensino básico — que inclui os níveis: anos iniciais, primário e secundário — é obrigatório e gratuito em todas as instituições de ensino do estado. Por seu turno, o ensino superior compreende cinco modalidades³ e consolida a instrução das pessoas, produz conhecimento, desenvolve investigação e inovação, forma profissionais e os especializa em todos os campos do saber humano com vistas ao desenvolvimento e à sustentabilidade nacional (Lei nº 28.044/2003).

O sistema educacional peruano é descentralizado, portanto, desenvolve-se a nível nacional, regional, local e de instituição educativa (Verástegui *et al.*, 2018). A nível nacional, o Ministério da Educação (Minedu) é a entidade reitora. No que diz respeito à educação básica, no plano regional, existem 26 Direções Regionais de Educação (DRE)⁴. A nível local, as entidades encarregadas são as Unidades de Gestão Educativa Local (Ugel). As instituições de ensino superior podem ser públicas ou privadas; cada uma delas apresenta e segue regras específicas.

Nos últimos 20 anos (2001-2020), o sistema educativo peruano sofreu importantes reformas referentes a conteúdo, organização, estrutura e institucionalidade, que implicam mudanças significativas em todo o setor (Méndez *et al.*, 2020).

-
- 3 É a Política Nacional de Educação Superior e Técnico-Produtiva até 2030, a norma que articula a educação superior peruana em cinco modalidades: educação superior técnico-produtiva, educação superior tecnológica, educação superior artística, educação superior pedagógica e educação superior universitária.
 - 4 Ou seja, existe uma (1) Direção Regional de Educação (DRE) por departamento, exceto em Lima, onde existem duas: Lima Metropolitana e Lima provincias. E mais uma DRE que pertence à Província Constitucional do Callao.



Figura 1. Principais planos de reforma na educação peruana



Fonte: Elaboração própria.

O ensino superior foi também alvo de importantes reformas⁵. Por exemplo, a nova lei universitária (2014) impulsionou um processo de licenciamento de universidades (2015) com o objetivo de oferecer condições básicas que garantissem a qualidade do serviço educativo oferecido aos estudantes dessas instituições.

Na educação superior pedagógica, ocorre o mesmo: segue-se a rota de melhoria integral da qualidade institucional (mecanismos, processos, equipamentos, recursos etc.) e seus serviços (Educação, 2020; Flores, s.f.). Por isso, com o amparo da Lei n° 30.512 — lei de institutos e escolas de ensino superior e da carreira pública dos seus docentes⁶ — o Minedu iniciou, a partir de setembro de 2019, o processo de licenciamento de 193 institutos pedagógicos na condição de ativos⁷; contudo, vem implementando seu novo

5 Antes da Política Nacional de Educação Superior e Técnico-Productiva até 2030, a educação superior peruana se organizava em termos de “educação superior universitária” e “educação superior não universitária”; esta agrupava a educação técnico-productiva, tecnológica, artística e pedagógica.

6 A Lei n° 30.512 foi promulgada em 2 de novembro de 2016, e seu regulamento, em 25 de agosto de 2017.

7 Também são denominados Institutos de Formação Inicial Docente (Ifid). Nesse caso, dos 193 Ifids ativos, 104 são públicos e 89 privados. Segundo consulta à página web do Minedu (26/02/2022), existem 32 Escolas de Educação Superior Pedagógica. Em outras palavras, são 32 instituições pedagógicas do Ifid que conseguiram se licenciar.

Desenho Curricular Básico Nacional (DCBN) para a Formação Inicial Docente (FID) da educação peruana, segundo seus respectivos programas de estudos⁸.

O DCBN reconhece que o país se encontra em um contexto global-nacional complexo e dinâmico em que o ensino superior pedagógico exige uma mudança de paradigma expressa na inovação das suas estratégias de ensino-aprendizagem, na geração de novos conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e no pensamento crítico e reflexivo. Em suma, um “ensino superior que permita promover uma aprendizagem construtiva para uma formação de profissionais estratégicos e com um profundo sentido de ética” (Minedu, 2019, p. 10).

Como parte de um diagnóstico sobre a FID, no Peru, o DCBN (2019) assinala:

Em 2016, o Escritório de Acompanhamento e Avaliação Estratégica (OSEE) realizou o monitoramento, em sala de aula, de 324 professores formadores, correspondentes a 76 Institutos de Educação Superior Públicos (IESP) e 125 estudantes de FID a nível nacional. Os resultados mostraram que apenas 20,3% dos docentes formadores realizavam atividades na sala de aula que promoviam o pensamento crítico nos estudantes do FID. Nos demais casos, o objetivo foi alcançado parcialmente ou não foi alcançado. Os resultados também demonstraram que 14% dos docentes formadores davam atenção às dificuldades, às dúvidas e/ou aos erros dos alunos e lhes davam um *feedback*. Nos outros casos, isso ocorria medianamente ou não ocorria (p. 12).

Os novos desenhos curriculares para a FID (2019, 2020) têm base no enfoque por competências, o que conduz a um perfil de

8 Programas de estudos da formação docente no Peru: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Infantil Intercultural Bilingue; Ensino Médio especialidade Matemática; Educação em Idiomas especialidade inglês; Ensino Médio especialidade Ciência e Tecnologia; Ensino Médio especialidade Cidadania e Ciências Sociais; Ensino Médio especialidade Comunicação, Educação Religiosa e Educação Física.

egresso pelo qual os estudantes — futuros profissionais da educação dos Institutos e das Escolas de Educação do país — disponham das competências e ferramentas necessárias para desenvolver sua prática pedagógica e profissional com pertinência, qualidade e eficiência.

A Figura 2 a seguir sintetiza o já mencionado.

Figura 2. Perfil de egresso da FID e competências profissionais docentes.



Fonte: Assistência técnica: implementação curricular (Minedu, 2020)

Para essa análise, se fez uma revisão da literatura em fontes oficiais e acadêmicas a partir de trabalhos que exploram avanços, ganhos, limitações e desafios na implantação dos DCBN em escolas e institutos pedagógicos do país. Contudo, não se encontrou informação relevante. Isso, provavelmente, acontece por ser esse um processo recente. As reflexões mais próximas, ainda que não sistematizadas, são provenientes dos mesmos executores do processo (ou seja, os próprios docentes) sobre a problemática da formação docente peruana⁹.

9 Ver a entrevista de Henry Zapata Palomino, concedida ao professor Eddy Romero Meza, em que refletem criticamente sobre a formação de professores de História. Disponível em: <https://www.facebook.com/100000135116107/videos/1539502179715980/>

Os novos Desenhos Curriculares e o Instituto Nossa Senhora da Assunção

O Instituto de Educação Superior Pedagógico Público Nossa Senhora da Assunção foi criado pela Lei nº 15.270, de 31 de dezembro de 1964, com o nome de Escola Normal Mista Nossa Senhora da Assunção, a qual funcionou até 1972. Posteriormente, foi reaberta pela Resolução Ministerial nº 0032-82-ED, em 25 de janeiro de 1982. A instituição se localiza na província andina de Otuzco, a uma hora de carro da cidade de Trujillo, capital do departamento de La Libertad.

Essa instituição de ensino superior fornece serviços educativos para jovens que aspiram tornar-se professores do ensino básico. Atualmente, oferece os seguintes programas de estudo: 1) Ensino inicial; 2) Ensino secundário: Ciências Sociais; 3) Línguas: Inglês, e 4) Computadores e Informática. O corpo docente é composto por 14 profissionais, a maioria dos quais é formadora de professores. A admissão de novos estudantes é feita anualmente, em geral entre os meses de março e abril. Em 2020, não foi realizado qualquer processo de seleção devido à emergência sanitária da covid-19. Durante 2020 e 2021, a prestação do serviço educativo aos estudantes foi desenvolvida na modalidade remota (não presencial).

Em 2021, o órgão diretivo do instituto decidiu convocar um novo processo de seleção destinado aos Programas de Educação Inicial e de Ensino Secundário: Programas de Ciências Sociais, em que, respectivamente, foram admitidos 60 e 30 estudantes. Assim, decidiu-se por implementar os novos currículos para esses programas: os novos participantes cursaram as suas disciplinas com o DCBN Educação Inicial (2019) e o DCBN Educação Secundária, especialidade Cidadania e Ciências Sociais (2020). Nota-se que os estudantes dos semestres anteriores estudavam amparados pelo



“antigo currículo”¹⁰. O instituto iniciou, também, um processo de atualização de seus instrumentos de gestão¹¹, a fim de se tornar uma Escola de Ensino Superior. O desafio foi — e tem sido — a implantação do novo DCBN nos processos de FID a nível institucional. O Minedu ofereceu *workshops* virtuais e formação durante o ano acadêmico de 2021. Contudo, é possível questionar o impacto que essas ações representaram na promoção de novas práticas pedagógicas pelos formadores de professores. Muitos deles expressaram o seu desconforto com a forma de trabalho adotada pelos especialistas do Minedu, especialmente em relação a materiais, dinâmicas e estratégias andragógicas. Segundo a reflexão de um professor sobre a aplicação do novo DCBN,

Tudo o que o documento diz é muito bonito, mas é outra coisa aplicá-lo à realidade de cada escola ou instituto, e nessa realidade encontramos dificuldades e limitações nos nossos alunos e em nós mesmos. Por vezes, os documentos são elaborados sem consulta àqueles que realmente os vivem na prática (Professor, registro de campo).

No instituto, o trabalho escolar para a implantação do novo DCBN também gerou debates, reflexões e acordos. O coordenador do Programa de Ciências Sociais foi instrutivo ao afirmar que “o processo ainda está em construção, razão pela qual teremos de experimentar e adaptar o que for possível à nossa realidade” (comunicação pessoal).

Sobre o Ensino de História na Escola

Enquanto disciplina social, a História e seu ensino na escola desempenham um papel muito importante na transmissão de

10 Fazemos referência ao DCBN para o Curso Profissional de Professor de Educação Infantil de 2010. O mesmo ocorre com os estudantes de Ciências Sociais.

11 Como o Projeto Educativo Institucional (PEI) e o Projeto Curricular Institucional (PCI).



valores, crenças e tradições hegemônicas que a sociedade precisa incutir nas novas gerações. Esses elementos, em conjunto e devidamente configurados (simbologias, narrativas, textos, oradores etc.), permitirão a formação de novos cidadãos capazes de se sentirem parte de uma comunidade humana imaginada e idealizada. Tal situação pode ser vista nas narrativas e nas explicações de causas intencionais que os estudantes mobilizam aos fatos históricos mais representativos de seus respectivos países e sociedades. Deve-se levar em conta que sobre um mesmo fato histórico pode haver — e realmente há — opiniões diferentes quanto à sua essência (Santisteban, 2010, citado por Soto, 2020).

No século XIX, a disciplina escolar de História estava ligada à construção de identidades nacionais nos membros das novas repúblicas independentes, por meio de tramas e narrativas coerentes: personagens, cenários e fatos históricos (Soto, 2020). O seu estilo de ensino respondeu a um modelo clássico: repetitivo, por memorização, acrítico (Monteagudo *et al.*, 2020; Valle, 2020), etnocêntrico, centralista e unilateral. No caso peruano, Valle (2020) nos faz lembrar que esse modelo clássico ou tradicional ainda continua a ser ensinado em muitas salas de aula do país; a autora assinala que a principal razão disso é que “a história não é frequentemente considerada um conhecimento significativo e *útil para a vida dos jovens*” (p. 10). Segundo Soto (2020), existe uma dissociação entre a experiência individual e social dos estudantes e o processo de ensino e aprendizagem da História que se desenvolve na escola.

A partir de 1950, é iniciada a transição da *típica* educação peruana elitista e privilegiada para outra mais democratizadora ou universalizante; contudo, isso não significou uma mudança no estilo de memorização ou “enciclopedista” de prestação de serviços educativos (Chávez, 2006). A autora revela que a presença da matéria História, no sistema educativo peruano, tem respondido ao contexto sociopolítico do momento: na década de 1970, a disci-



plina se chamou Ciências Histórico-Sociais, em consonância com o espírito reformista do Governo Militar¹². Após a saída dos militares (1980) — e, sobretudo, com as reformas neoliberais de 1990 — a História enquanto matéria escolar foi perdendo sua importância e se convertendo em horas de ditado, em uma matéria genérica dentro de uma outra específica: Geografia e Economia e Ciências Sociais (Ocaña, 2009).

Enfim, apesar de a oferta das matérias escolares responder ao currículo oficial, o estudo de Portocarrero e Oliart (2021),¹³ sobre a visão do Peru dos textos escolares, assinala que “a história do Peru está adquirindo um caráter cada vez mais nacional, popular e andino” (p. 13), em conformidade com essa onda universalizante ou democratizadora truncada da qual falava Chávez (2006). Os autores afirmam que são os professores quem exercem sua função pedagógica em aula com um olhar crítico da realidade nacional, germinando uma profunda transformação na mentalidade do coletivo, de seus estudantes e de seus próximos compatriotas.

Materiais e Métodos

O presente capítulo, com enfoque qualitativo, faz uso das técnicas: a) de observação participante com seu instrumento — ficha de observação (Restrepo, 2016) e b) de análise documental dirigida a “obter significado, compreender e desenvolver conhecimentos empíricos, estabelecer relações, reconstruir eventos ou situações e identificar determinadas práticas” (Revilla, 2020, p. 9) com seu instrumento. A amostra — não probabilística e intencionada — se-

-
- 12 O Governo Militar das Forças Armadas teve duas fases distintas: a primeira (1968-1975), liderada pelo general Juan Velasco Alvarado, caracterizado por seu espírito reformista; a segunda (1975-1980), liderada pelo general Francisco Morales Bermúdez, de caráter conservador e contrarreformista.
 - 13 *O Peru a partir da escola*, de Gonzalo Portocarrero e Patricia Oliart, publicado em 1989 e reeditado em 2021.



lecionou 30 estudantes do grupo B da especialidade de Educação Infantil do Instituto Nossa Senhora da Assunção¹⁴. Todos os participantes são do sexo feminino, têm idades que variam entre 18 e 28 anos, são de procedência urbana (30%) e rural (70%), e estavam matriculadas no segundo semestre acadêmico de 2021. Os dados coletados no presente texto pertencem, na sua totalidade, aos registros próprios do autor e docente do curso. Por razões confidenciais, os nomes das participantes foram modificados.

Resultados: Anotações de uma Atividade Significativa

Na segunda-feira, dia 13 de setembro, iniciaram-se os trabalhos pedagógicos do semestre acadêmico de 2021-II no instituto. Conforme o DCBN 2019, todo semestre teve duração de 16 semanas. A súmula de *História, Sociedade e Diversidade* indica que o curso conta com quatro horas semanais, que, em nosso caso, foi programado da seguinte forma: 2 horas nas terças-feiras e 2 nas quartas-feiras. Como de costume, na primeira aula se conversou com os estudantes, estabeleceram-se as normas de convivência (adaptadas ao virtual), apresentaram-se o programa de estudo e as estratégias de ensino-aprendizagem, organizaram-se os grupos de trabalho e resolveram-se algumas dúvidas e inquietações. Antes do final da primeira aula, foi compartilhada com os alunos uma leitura que seria comentada e discutida no encontro seguinte.

Para a segunda semana, decidiu-se formular uma proposta de atividade que levasse em consideração as capacitações do Mine-du sobre planejamento e implantação de experiências de aprendi-

14 A normativa peruana assinala que, em uma sala de aula, não pode haver mais que 30 pessoas que recebam o serviço educativo. Portanto, as 60 ingressas no Programa de Estudos de Educação Infantil são agrupadas em dois grupos: A e B. Ao subscrito lhe correspondeu ministrar o curso no grupo B.



zagem de acordo com o novo DCBN. Assim, os seguintes temas foram articulados: Semana 1 — A História como ciência — e semana 2 — A História do Peru. Tal proposta exigia do aluno, individualmente, a sequência de ações: indagar e selecionar definições de História em livros, artigos e plataformas bibliográficas; reunir-se em grupo de trabalho com outros colegas; organizar os dados coletados; responder a um questionário de três itens e gravar um vídeo desenvolvendo o referido questionário. O terceiro item assinala o seguinte:

Comentarão três situações corriqueiras que tenham vivenciado sobre o ensino de História ou Ciências Sociais durante sua etapa escolar (Pode ser sobre algum assunto que o tenha impactado, um dado curioso, um acontecimento que tenha vivido ou presenciado de algum colega de classe etc.). As histórias devem ser breves (de 2 a 3 minutos cada).

Para a realização da atividade/tarefa, os grupos tiveram uma semana de preparação e as gravações foram enviadas à plataforma institucional do curso (mediante *links*) e ao *WhatsApp* do docente, como arquivo de vídeo. Na sala virtual, por sorteio, foram projetados os vídeos dos grupos, que suscitaram a participação das integrantes dos outros grupos. A intervenção de uma estudante foi destacada e registrada no caderno do docente: “A história é bonita, mas é preciso saber ensiná-la. Chega de cursos monótonos!” (Mariana, Registro de campo). Seguindo a ordem daqueles considerados os melhores, os relatos foram os seguintes:

Relato 1. Professor marcante e comparação de Metodologias de Ensino:

No ensino médio, se lecionava História, mas antes chamava-se *História, Geografia e Economia*, e depois passou a chamar-se *Ciências Sociais*. Nessa etapa de minha vida, tive dois professores de História. Um se chamava Luis Enrique Ventura Grados, e o outro, José Manuel Salinas Cerna. O método de ensino que aplicava o professor Luis com

todos os seus alunos era muito dinâmico e tinha base no diálogo, já que participávamos todos durante toda a aula. Se nos entediávamos, o professor — por ser divertido — sempre nos fazia levantar dos nossos lugares e fazer alongamentos. Por outro lado, o professor Salinas — como o chamávamos — tinha a personalidade muito diferente, já que era um professor muito sério. Seu método de ensino era bastante prático e sua explicação era feita, principalmente, mediante desenhos, que, na minha opinião, tornava a explicação mais compreensível. Mas, nos trabalhos que nos dava, era muito exigente. Na elaboração de um relatório, por exemplo, não permitia que houvesse erros ortográficos; se houvesse, mandava-nos fazer de novo para corrigi-los. E, quando fazia perguntas, as respostas de todos deveriam ser fundamentadas. Não só não permitia uma resposta “de uma linha”, como queria que a fundamentássemos, que nos aprofundássemos com nossas palavras naquelas perguntas. Certo? Desse momento vou recordar sempre, porque a retidão desse docente me permitiu, pessoalmente, formar-me como uma pessoa responsável e comprometida com meus estudos e minhas aprendizagens. (Sofia).

Relato 2. Professor marcante e uma classe diferente (pequeno passeio com surpresa):

Na verdade, foram muitíssimas as situações pelas quais passamos com o professor de História; *História, Geografia e Economia* era o nome da disciplina naqueles tempos. Ele era um professor muito prático. Um professor que... que gostava de nos ensinar, mas de uma maneira, assim, usando desenhos e nos levando a lugares turísticos. Uma das vezes que mais me recordo foi quando o professor nos disse: alunos, vamos! Vamos dar um passeio na floresta de pedras e passar pelas Puyas Raymondi. Pois bem, todos nós, felizes e contentes, comentamos: “nos salvamos da prova!” Assim que chegamos a esse lugar, começamos a ver o bosque de pedras, vimos as Puyas Raymondi, estivemos, passamos muitos momentos bonitos. Mas, ao terminar: prova! Prova surpresa! Isso nos surpreendeu porque o professor nos disse: “eu sei que vocês pensaram que eu havia me esquecido da prova; assim, neste momento, vocês terão prova.”. Do que levei da disciplina de História, essa é a situação que mais marcou minha vida no colégio. (Yanina).



Relato 3. Professora e turma dinâmicas e suspensão da prova:

A situação que trago de *História, Geografia e Economia*, que posteriormente também passou a ser *Ciências Sociais*, é a seguinte: no primeiro ano, já se aproximava o Dia do Êxito¹⁵, então, nossa professora, como era muito dinâmica e dava aulas divertidas, realizou um concurso em que cada estudante realizaria uma maquete das três regiões geográficas de nosso país: a costa, a serra e a selva. A melhor seria exposta. Então, todos armamos nossas maquetes, não é? Como recompensa, cada um que expusesse ganharia, adicionalmente, nota extra e um prêmio. Bem, todos nós fizemos nossos modelos. Mas, infelizmente, eu não ganhei. Meu companheiro que ganhou se livrou de fazer o exame da unidade. (Amelia).

Relato 4. Memórias da Guerra do Pacífico:

Nesta oportunidade, vou compartilhar uma pequena história que trouxe um verdadeiro impacto na minha vida cotidiana e está relacionada, principalmente, com Estudos Sociais. Vale ressaltar que Ciências Sociais é uma excelente área, uma boa disciplina que se cursa no ensino médio, a partir da qual podemos saber mais da história peruana e dos arredores. Bem, para mim foi algo novo, porque, anteriormente, havia cursado História, Geografia e Economia. Mesmo assim, com o passar dos dias, gostei cada vez mais. Por quê? Porque, nessa matéria, eram tratados temas sociais que continham uma história de nossos antepassados, uma história de como se originou uma guerra, como, por exemplo, aquela conhecida como a Guerra do Salitre ou a Guerra do Pacífico. Bem, foi aí que houve uma disputa entre o Peru, a Bolívia e o Chile (sic). Mas, bem, a Bolívia, por razões de preguiça, não enfrentou o que o Peru enfrentou e foi derrotado; por isso que, hoje em dia, não tem Arica, Tarapacá, departamentos, e... terras que eram peruanas; mas por quê? Por ambição de assinar a paz, por assinar esses pequenos papéis, o Peru chegou a perder esses ricos e milhares de quilômetros de territórios com acesso para o mar. Para mim, quando li essa história, ela me deixou impactada; por quê? Porque não sei como

15 O Dia do Êxito é uma atividade institucionalizada que toda escola realiza publicamente (cerimônias, feiras) para apresentar e celebrar os avanços e as conquistas de aprendizagem dos respectivos estudantes da educação infantil, do ensino fundamental e do médio. A atividade é realizada duas vezes ao ano.

o ser humano, antes, não se deu conta de que, nestas terras — que pareciam desertos — habitava um excelente produto chamado salitre (o qual servia para fertilizante) e onde se cultivavam diversos produtos, como o algodão e o aspargo. Mas, agora me pergunto — bom, me perguntava — por que não foi um peruano, e sim um chileno? Bem, aqui vai a resposta: porque o peruano gosta de algo fácil, gosta que lhe sirvam o prato. O que quero dizer com isso? Que o peruano não gosta de encontrar, elaborar seu próprio trabalho. O peruano gosta nada mais do que ganhar dinheiro, e não gosta de criar seu próprio dinheiro. Bom, é por isso que o peruano não pôde descobrir o fertilizante, e, por falta de conhecimento, não conseguiu enfrentar o exército chileno. (Eliana).

Relato 5. Memórias sobre os Incas:

A história que mais me marcou foi sobre os incas no Peru. Nessa situação, aconteceu o seguinte: dizem que foram chamados de “O povo do Sol”, e se diz que seu império foi o maior. Quando se encontraram com os espanhóis, apesar de serem uma civilização nova (a expansão começou em 1438), o império tinha 12 milhões de habitantes e cobria quase dois milhões de quilômetros quadrados. Ou seja, imaginem quanto foi? Incluindo territórios do que agora são Peru, Equador, Bolívia, Chile e Argentina. Não tinham o conceito de “império”, e chamavam ao seu estado “Tahuantinsuyo” (as 4 regiões). A capital era Cusco, e seu governante era chamado de “O Inca”, que se considerava descendente direto de Inti, deus do Sol. Também o professor nos contava que era um povo muito organizado... os sacerdotes e os governantes de cada região dependiam do Inca. Havia uma classe nobre e a maioria dos povos era formada por grupos de famílias chamados “Ayllu”, que tinham sob sua custódia extensões de terra e ofícios especializados. Também comentou que os produtos que eles produziam eram distribuídos a todo o povo pelo governo ou pelo chamado “O Inca”. (Andrea).

Relato 6. Professora, tarefas e um desmaio fingido:

Minha situação se passa no colégio, na matéria de *História, Geografia e Economia*. Bom, a professora que dava a disciplina nos solicitava



muitos trabalhos. Ela nos entregava umas cópias e dessas cópias nós tínhamos que tirar resumos, quadros, sumários e mapas conceituais, além de buscar o significado das palavras desconhecidas. Certo dia, uma de minhas colegas desmaiou, e imediatamente, a professora junto com dois colegas a levaram à biblioteca porque era onde se guardava o estojo de primeiros socorros. A professora a deixou lá para que pudessem atendê-la e voltou, imediatamente, à sala de aula. Depois disso, a professora pediu que entregássemos nossos cadernos para verificar se havíamos feito ou não a tarefa. Então, cada um dos colegas ia entregando seu caderno e a professora ia revisando. Então, chegou a vez da colega que tinha desmaiado, e a professora disse ao auxiliar de coordenação escolar que trouxesse o caderno da aluna, que o tirasse da mochila para que ela pudesse verificar. E a surpresa foi que a colega não tinha feito a lição de casa e isso surpreendeu muito a professora, que rapidamente saiu da sala em direção à biblioteca. Então, encontrou a moça que havia desmaiado e a moveu de um lado para o outro, dizendo-lhe que talvez o seu desmaio fosse fingido porque não havia feito a lição de casa. Depois disso, a professora voltou para a sala e, incomodada, continuou a ver os cadernos dos outros alunos. E, bem, com o passar dos dias, a companheira acabou nos contando que, sim, realmente havia fingido o desmaio porque não gostava da matéria de História e que, como a professora deixava muito trabalho, ela já estava cansada. (Jesenia).

Relato 7. Professor marcante, vocação e metodologias de ensino:

A maior lembrança do professor de Ciências Sociais é de que era alguém que gostava muito de ensinar essa matéria, porque ele nos dava as aulas escritas por seu punho e letra em umas folhas para que pudéssemos tirar cópia do material já resumido, por assim dizer. E ele não utilizava o “copiar e colar” da Internet, nem tirava cópia de um livro; ele já trazia resumido em umas folhas feitas por ele. Então, eu posso dar meu ponto de vista, porque ele era um professor que gostava muito de ensinar essa matéria. Tinha vocação para nos transmitir seus conhecimentos. (Sara).

Relato 8. Um professor, algumas aulas não assistidas e uma busca implacável:



Quando estava no quarto ano, não gostava muito de História, porque o professor não fazia com que as aulas fossem dinâmicas como queríamos. Com um grupo de colegas, decidimos não entrar na aula e fomos para a casa da minha colega que morava perto da escola. Muitos de nós não entraram na aula; estávamos conversando e bebendo refrigerante quando o professor foi nos buscar. Muitos de nós se esconderam dentro do guarda-roupas da minha amiga. A irmã dela estava na mesma escola, então, o professor suspeitou de que estávamos na casa dela, e foi por isso que nos escondemos no guarda-roupas. Como não nos encontraram na sua casa, foi embora. E embaixo do avental estivemos até às 13h, que era a hora da saída e tínhamos que ir buscar nossas coisas. Esperamos que os professores saíssem, saímos da casa da minha colega e fomos buscar as coisas. Mas, o professor tinha trancado a porta da sala; então, decidimos que um companheiro entraria na sala de aula pela janela que haviam esquecido aberta e tiraria as coisas. (Monica)

Relato 9. Um professor escolar, sua aula chata e uma mudança de perspectiva:

Trago dois aspectos importantes que sinto que, de uma forma ou de outra, trouxeram um impacto significativo na minha formação. Por exemplo, vou começar na escola: eu tinha um professor que, bem, suas aulas não eram de todo amenas, não eram agradáveis, não eram as aulas que esperávamos do professor, não era a matéria de nossa preferência; muito pelo contrário, suas aulas eram algo como “muito sufocantes”, sonolentas, era... Queríamos que acabasse não só porque nos dava um monte de folhas, mas também porque tínhamos que colar no caderno, pintar imagens e fazer a leitura. Então, era como se não encontrássemos sentido e nos parecia uma história muito chata. Essa minha mentalidade mudou quando eu estava estudando na faculdade e, bem, eu tinha disciplinas de História e tudo mais. O professor nos mostrava uma maneira muito diferente de estudar. Eram mais didáticas as suas aulas. Muito embora a escola dissesse que era preciso conhecer parte da minha história, parte da minha cultura, da minha identidade local, isso eu não fiz. Recém pude conhecer isso na universidade, onde, graças a esse professor, fiz diferentes tipos de turismo; turismo vivencial, pelo qual nos mostrava como era nossa história, então, de uma maneira que já era diferente, algo motivador. Era



como se esperássemos o dia que tínhamos aula História, para quê? Para conhecer mais de nós mesmos; ao mesmo tempo, conhecer nos dava um tipo de confiança, nos inspirava e motivava a indagar mais, a conhecer mais e, talvez, a saber como viver isso — e por que não? — no nosso dia a dia. Então, acredito que aí foi onde eu conheci mais de perto a história, em particular a de Otuzco. (Bianca).

Relato 10. Uma professora marcante e suas caminhadas:

Trago uma experiência que vivi na escola. Tínhamos uma professora que era bem entusiasta, nos levava a conhecer os lugares; então, o que resgato dessa viagem, porque viajamos aqui perto, ao tal Pachín Alto, onde está o Monte Urpillao, que é muito bonito. Bem, primeiramente, a professora nos contou, então, que aqui no morro havia uma plantinha que era o Pimentão de Ouro. Então, viajamos para procurá-lo. Ela também nos contou que havia uma serpente em uma lagoa bem grande, e nossa intenção era conhecer, certo? Conhecer e, mais do que isso, chegar a esse lugar onde estava a serpente, principalmente. Mas não conseguimos chegar porque era um lugar muito longe, e ainda nos disseram que, se começasse a nublur, a choviscar, esse seria um motivo que nos impediria de chegar, porque a colina não nos permitiria chegar. Foi uma história muito bonita e, acima de tudo, conhecer a nossa história, a dos nossos antepassados. Resgato essa viagem porque pude conhecer minha cultura, a de Otuzco. (Laura).

Discussão

Depois de revisar os vídeos e transcrever os relatos, foram analisadas as narrativas das estudantes sobre suas vivências mais significativas em relação ao ensino da disciplina de História ou Ciências Sociais durante a etapa escolar. Foram identificadas quatro categorias, que consistem em: a) denominação do curso; b) ensino do curso; c) aprendizagem significativa e d) temas, fatos e personagens históricas.

O Quadro 1 a seguir sistematiza essas informações.



Quadro 1. Categorias identificadas a partir dos relatos

Nº	Categorias	Descrição
01	Denominação da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • No ensino médio tínhamos a matéria de história; primeiro se chamava <i>História, Geografia e Economia</i>, posteriormente, passou a se chamar Ciências Sociais. (Sofia). • [...] são muitíssimas as situações que já passamos com o professor de História, de <i>História, Geografia e Economia</i>, como era chamada nessa época. (Yanina). • Uma situação envolvendo <i>História, Geografia e Economia</i>, que, posteriormente, passou a ser <i>Ciências Sociais...</i> (Amelia). • [...] se relaciona, sobretudo, com o que é Ciências Sociais [...] uma excelente área, uma bonita disciplina que se tem no ensino médio [...] para mim foi algo novo, porque, anteriormente, tinha tido a matéria de <i>História, Geografia e Economia</i> (Eliana).
02	Ensino da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • O método de ensino que o professor Luis aplicava em todos os seus alunos era um método muito dinâmico, baseado no diálogo, já que participávamos todos durante toda a aula. Se nos entediávamos [...], o professor sempre nos fazia levantar de nossas cadeiras e fazer alguns alongamentos. Por outro lado, o professor Salinas [...], seu método de ensino era bastante prático e sua explicação era feita, principalmente, por meio de desenhos. Na minha opinião, isso tornava a explicação mais compreensível. (Sofia) • Ele era um professor muito prático. Um professor que... que gostava de nos ensinar, mas de uma maneira, assim, com desenhos e nos levando a lugares turísticos. O que mais me recordo do professor foi quando nos disse: Alunos, já vamos passear no bosque de pedras e no caminho vamos passar pelas Puyas Raimondii. (Yanina). • Já se aproximava o Dia do Êxito, então, nossa professora, como era muito dinâmica, dava aulas divertidas..., realizou um concurso em que cada estudante realizaria uma maquete das três regiões geográficas de nosso país: a costa, a serra e a selva. A melhor seria exposta. (Amelia). • Bom, a disciplina dada pela professora nos solicitava muitos trabalhos. Ela nos entregava umas cópias e dessas cópias nós tínhamos que tirar resumos, quadros, sumários e mapas conceituais, além de buscar o significado das palavras desconhecidas. (Jesenia). • Tínhamos uma professora que era bem entusiasta, nos levava a conhecer os lugares, e então, o que resgato dessa viagem, porque viajamos aqui perto, ao tal Pachín Alto, onde está o Monte Urpillao [...]. (Laura).



03	Aprendizagens significativas	<ul style="list-style-type: none"> •Desse momento vou recordar, praticamente sempre, porque a retidão desse docente me permitiu, pessoalmente, formar-me como uma pessoa responsável e comprometida com meus estudos e minhas aprendizagens. (Sofia). •Mesmo assim, com o passar dos dias, gostei cada vez mais. Por quê? Porque, nesse curso, eram tratados temas sociais nos quais se encontrava uma história de nossos antepassados, uma história de como se originou uma guerra. (Eliana). •Então, eu posso dar meu ponto de vista, porque ele era um professor que gostava muito de ensinar essa matéria. Tinha vocação para nos transmitir seus conhecimentos. (Sara) •[...] para quê? Para conhecer mais de nós mesmos; ao mesmo tempo, conhecer nos dava um tipo de confiança, inspirava-nos e nos dava a motivação de indagar mais, de conhecer mais e, talvez, de como viver isso — e por que não? — no nosso dia a dia. Então, acredito que aí foi onde eu conheci mais de perto a história, em particular a de Otuzco. (Bianca)
04	Temas, fatos e personagens históricos	<ul style="list-style-type: none"> •Por exemplo, aquela conhecida como a Guerra do Salitre ou a Guerra do Pacífico. (Eliana). •A história que mais me chocou foi sobre os incas no Peru. [...] dizem que foram chamados de “O povo do Sol”, e se diz que seu império foi o maior. Quando se encontraram com os espanhóis, apesar de serem uma civilização nova, a expansão começou em 1438 [...] (Andrea).

Fonte: Elaboração própria.

Deve-se ressaltar que, às estudantes do Programa de Educação Inicial, foi pedido que recordassem um momento “impacitante, marcante ou significativo” das suas próprias experiências escolares relacionadas ao ensino das disciplinas de História e de Ciências Sociais na etapa do ensino médio. Em nenhum momento lhes foi pedido que recordassem um tema, conteúdo ou personagem específico, a não ser aquilo que tenha marcado suas vivências.

Nesse sentido, é importante ressaltar que certos temas aparecem com regularidade e bastante centrados nos relatos registrados em vídeo para a atividade e transcritos no presente documento. Outro aspecto importante está relacionado ao processo de produção dos relatos analisados neste texto. Eram parte das atividades

desenvolvidas na disciplina que lecionei. Assim, os alunos também levaram em conta essa particularidade, ou seja, sabiam que seus relatórios seriam lidos e analisados pelo professor da disciplina.

Assim, esses registros expressam a escolha e a seleção dos relatos por parte dos estudantes. Por isso, também é importante analisar essas memórias enquanto registros interpretativos, mesmo antes de analisar os conteúdos do material produzido. Nesse sentido, é uma escrita marcada pela intenção das estudantes e pelas condições de sua produção. Indica como elas se apropriaram da atividade solicitada e selecionaram os relatos de memória que gostariam de compartilhar com o docente e os outros colegas.

Considerando as variáveis apresentadas, é importante compreender os relatos de memórias e os conteúdos apresentados pelas estudantes, analisando o que aparece com maior frequência nas experiências compartilhadas. Das 10 experiências relatadas, 8 mostram que os relatos apresentam uma memória marcada pela presença do docente na sala de aula. A presença do professor ou da professora está diretamente relacionada com as experiências que foram selecionadas pelos estudantes. Ou seja, segundo os relatos selecionados, que compõem a atividade, a presença do docente ocupa um lugar central. Em outras palavras, percebemos que as narrativas indicam a forma com que os docentes atuaram — de maneira marcante ou significativa — nas experiências recordadas. Nesse sentido, ressalta-se que a figura do docente constitui o “eixo vertebral” nas experiências vividas pelas alunas que participaram da atividade.

Também é importante mencionar que a presença do docente se relaciona tanto com experiências positivas, vinculadas a uma aula recordada com carinho, como com experiências negativas. Assim, fica claro que é a partir das atividades desenvolvidas pelos professores que os alunos recordam os momentos que se destacam nas aulas de educação básica. Nesse sentido, é interessante observar que os relatórios/relatos compartilhados relacionam os



momentos destacados às metodologias desenvolvidas por seus docentes. Assim, as experiências registradas nos relatos adquiriram significados positivos ou negativos em estreita relação com a didática desenvolvida pelos docentes. A partir dos relatos, percebemos que as metodologias utilizadas no ensino da disciplina interferem na forma com que os estudantes se apropriam das experiências vividas na sala de aula.

Conclusão

O desenvolvimento da atividade permitiu conhecer, a partir de seus próprios relatos, as vivências e percepções das estudantes em torno do desenvolvimento da disciplina de História. As estudantes reconhecem que a História é a matéria — principal ou predominante — de uma disciplina maior, cuja denominação foi História, Geografia e Economia, que, logo, passou a ser Ciências Sociais (e é até a atualidade).

De igual forma, as estudantes valorizam muito o uso de estratégias inovadoras no ensino da História, sobretudo aquelas que tenham a ver com dinamismo, participação ativa e inovação. Os relatos orais expõem professores que romperam com o típico modelo do educador vertical, paramétrico, chato e autoritário que se associa àqueles que ensinam a matéria; mostram mestres que se utilizaram de visitas a paisagens naturais locais, viagens curtas e trabalhos manuais para desenvolver e/ou reforçar as suas lições. Podemos assinalar que o docente foi o eixo vertebral da disciplina e que suas estratégias de ensino, ao ministrar a matéria, gestaram lembranças positivas ou negativas nas estudantes.

Em relação ao citado anteriormente, também as alunas reconhecem ter obtido uma aprendizagem significativa da matéria, por exemplo, em relação a seus hábitos de estudo: disciplina, responsabilidade, compreensão leitora, habilidades investigativas, no-



vos conocimientos e identidade local. No entanto, nenhuma das intervenções fez referência a seu compromisso como indivíduo e cidadão do país.

Enfim, os temas, fatos e personagens históricos recordados pelas estudantes pertencem, exclusivamente, à historiografia oficial do país; há a presença permanente do panteão crioulo, reforçando uma identidade hegemônica. Além disso, os temas referidos não dão conta de explicações nem mostram algum interesse pelos problemas atuais que nos afligem como sociedade.

Referências bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2010). *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*. Editorial Brujas.
- Armas C., J.; Moreira, A. I.; Maia, C. y Conde, M. J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), pp. 67-80. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521>.
- Chávez, G. T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. (1ª ed.). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CNE (Consejo Nacional de Educación). (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. Primera edición. Lima: CNE.
- CNE (Consejo Nacional de Educación). (2012). *Políticas de Estado – Castellano*. Primera edición. Lima: CNE. <https://www.acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado%E2%80%8B/politicas-de-estado-castellano/?print=pdf>.



- Degregori, C. I. (2003). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En P. Oliart (Ed.), *Territorio, cultura e historia* (pp. 212-228). Lima: Cooperación Alemana al Desarrollo/Prom Perú/Instituto de Estudios Peruanos.
- Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Nuestra Señora de la Asunción. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2019-2023*. Primera edición. Otuzco: Perú.
- Ley 28044 de 2003. *Ley General de Educación*. 28 de julio de 2003.
- Ley 30512. *Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes*. 2 de noviembre de 2016.
- Méndez, C; Mori, J.; Prada, M. F. y Sánchez, M. F. (9 de octubre de 2020). El futuro de la educación superior y técnico-productiva en el Perú. *ENFOQUE EDUCACIÓN*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/futuroeducacionsuperiorperu/>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Asistencia técnica: implementación curricular. Tema 09: evaluación de los aprendizajes*. Lima: Dirección General de Desarrollo Docente - Dirección de Formación Inicial Docente - DIFOID.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Inicial*. Primera edición. Lima: Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Primera edición. Lima: Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Primera edición. Lima: Perú.
- Ocaña F, Y. (2009). Las Ciencias Sociales y su enseñanza: formemos estudiantes creativos, críticos y cooperativos. *Investigación Educativa*, 13(24), 179-185. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4144>.



- Portocarrero, G. y Oliart, P. (2021). El Perú desde la escuela. (2a ed.). Fondo Editorial Universidad del Pacífico.
- Redacción. (10 de marzo de 2021). Institutos de educación superior: los dilemas del licenciamiento. *Educación*. <https://www.educacionperu.org/institutos-de-educacion-superior-los-dilemas-del-licenciamiento/>.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>.
- Revilla, F. D. M. (2020). El método de investigación documental. En Sánchez H. A. O. (coord.), Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación (pp. 7-22). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Saramago, J. (2008). El hombre duplicado (2a ed.). España: Punto de Lectura.
- Soto, Y. A. F. (2020). Las voces de los estudiantes y la educación histórica: Oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. *Revista Sophia Austral*, (26), pp. 13-31. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/369>.
- UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI. Francia: UNESCO.
- UNESCO - OREALC. (2017). Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y El Caribe: hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía global en el ODS 4



- Agenda E2030. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y EL Caribe.
- UNESCO – OREALC. (2021). 12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y EL Caribe.
- Valle, T. A. (2020). ¿Aprender historia, aprender a pensar nuestra sociedad? Enseñanza de la Historia, (20), pp. 9-20. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/137428/Ensen%CC%83anza%20de%20la%20historia%2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Verástegui A. W. J.; Tarazona, R. L. F. M. y Farro, C. (2018). Perú: ¿cómo vamos en educación? 2018. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6104>.
- Ybáñez, F. N. (s.f.). Importancia del Licenciamiento de Institutos de Educación Superior. Instituto Continental. <https://icontinental.edu.pe/importancia-del-licenciamiento-de-institutos-de-educacion-superior/noticias/>.



An aerial photograph of a tropical coastal town, likely in Brazil, showing a bay with several boats, a dense forested hillside, and a cluster of buildings in the foreground. The image is in grayscale with a brown overlay for the text.

Parte IV

Temas emergentes e currículo de história (e Ciências Sociais)

Os novos desafios do ensino de História na Colômbia: da convivência intercultural à patrimonialização dos saberes mestiços¹



FABIÁN ANDRÉS LLANO

UNIAGUSTINIANA (COLÔMBIA) Y UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (COLÔMBIA)

ÁNGELA MÁRQUEZ SILVA

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (COLÔMBIA)

Introdução

Durante o último processo eleitoral na Colômbia (2022), emergiu a figura política de Francia Márquez. Nessas eleições presidenciais, essa líder afrodescendente se tornou — para uma parte do país que não se considera representada pelas tradicionais classes dirigentes — um símbolo de resistência cultural, política, social e

1 O seguinte capítulo é resultado dos progressos da tese de doutorado intitulada *Res-significação da população indígena. O ensino de História a partir dos processos de construção de memória*. Também retoma elementos teóricos e metodológicos da pesquisa do projeto de investigação denominado *Modelo de desenvolvimento turístico fundamentado na convivência socioecológica, o cuidado mútuo e as potencialidades patrimoniais (Bogotá – Região inovadora 2025)*, financiado pela Universidade Uniagustiniana.



ambiental. Desde a inscrição de sua candidatura, rapidamente passou a consolidar-se como uma surpresa política até que, em março de 2022, foi a terceira candidata mais votada no primeiro turno de todas as coalizões políticas com 800 mil votos. Esse fato político não só abriu as portas para que se tornasse a candidata à vice-presidência de Gustavo Petro — candidato a presidente cujo passado se associava à guerrilha do Movimento 19 de abril (M-19) — mas também começou a romper com um regime associado a uma origem colonial de classificação e subordinação.

No dia 19 de junho de 2022, no final da tarde, o país conheceu o primeiro líder de esquerda eleito como presidente da Colômbia e a primeira vice-presidente afro a ocupar esse cargo. Com uma vitória acirrada, Gustavo Petro assumiu a presidência da Colômbia com a mais alta votação já conseguida até o momento: um total de 11.281.013 contra o de 10.580.412 de seu adversário Rodolfo Hernández. Esta diferença nas pesquisas eleitorais foi de apenas 700.601 votos. Mesmo buscando evitar uma relação mecânica, não será coincidência o fato de que esses votos correspondem aos de Francia Márquez, na etapa de lançamento de sua candidatura, uma figura política que foi determinante para que o líder de esquerda ganhasse a presidência.

Sobre Francia Márquez, afirma Pachón Soto (2022):

uma mulher negra, advogada, ambientalista, líder social, representa e visibiliza hoje todos os jogados à margem do futuro na história da Colômbia; representa as vítimas da histórica sacrificial, os deslocados pelo paramilitarismo, pelas dissidências das FARC², pela mineração ilegal, pelo abandono do Estado; representa os expropriados pelos proprietários e políticos do país; Márquez encarna, é memória viva, atual e presente de séculos de luta contra a servidão. Isso fica claro quando ela se refere aos ninguém, às ninguém, aos mais velhos e às mais velhas da sociedade colombiana. Porque, como símbolo, ela os representa (p. 120).

2 Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC). Nota dos revisores.

Além dessa alusão à Francia Márquez, enquanto política e símbolo de resistência, essa figura pública é fundamental para evidenciar uma problemática no ensino da história da Colômbia. Tal dificuldade consiste em saber que tipos de memórias, esquecimentos e silêncios da história da Colômbia podem converter-se em conteúdos e propósitos formativos, e como essas reflexões podem articular-se com posturas mais atuais para responder: como um tratamento do passado pode incluir um tratamento do presente? De que maneira, nas relações entre estudantes e docentes, podem ser contrastados pontos de vista sobre a produção da lembrança e do esquecimento? E, o que é mais importante: de que forma se contribui para uma convivência intercultural?

A relação de Francia Márquez com o ensino da história não tem apenas um antecedente imediato nas eleições presidenciais, tampouco em um passado recente em que se tornou evidente uma divisão política do país;³ tem profundidades históricas que podem ser refletidas e questionadas no ato pedagógico. Trata-se de novos desafios no ensino da história da Colômbia que partem do princípio de que a história que se tem ensinado é uma história cujos protagonistas são, geralmente, os espanhóis, os letrados, os clérigos e o homem branco, e de que é necessário construir uma verdade de adequação que dê maior visibilidade à história do mestiço, do camponês, do negro e do indígena.

De acordo com Grüner (2002), é bem conhecida a ideia de história reafirmada, em certos núcleos críticos do pensamento

3 Essa divisão política do país se fez evidente desde o plebiscito sobre os acordos de paz em 2016. Vale a pena recordar que, neste ano, o NÃO ganhou a assinatura dos acordos de paz por uma pequena margem de diferença, com a seguinte porcentagem: 49,78% pelo SIM versus 50,21% pelo NÃO, sendo que 12.808.858 cidadãos participaram dessa pesquisa. Alguns analistas políticos demonstraram, com os mapas eleitorais da atual disputa e os gráficos desse plebiscito, algumas coincidências geográficas na divisão política de um país, expressadas no país do centro, excluindo Bogotá, e um país das periferias.



ocidental, pelo pensamento de uma história teleológica que apresenta a evolução linear dos fatos do passado. Esta ideia de história como evolução precisa ser desconstruída na escola a partir de profundas reflexões pedagógicas e didáticas que ponham em jogo novos princípios epistêmicos e epistemológicos sobre a natureza do conhecimento histórico; alguns princípios psicológicos com os quais se apreendam esses conteúdos, e, sobretudo, efeitos ideológicos que envolvam as relações de poder que se encontram na construção do conhecimento a ser ensinado.

Partindo da ideia de que a história é a explícita escolha de um lado, na luta ideológica, pode-se afirmar que a reconstrução dos fatos do passado é uma tomada de posição partidária que, frequentemente, está disfarçada de objetividade (Grüner, 2002). A partir dessa ideia, em um país tão dividido como a Colômbia, seria necessário ensinar duas histórias. A primeira seria a do centro, que tem suas bases na cultura letrada do século XIX e nas formas patrióticas que, sob a figura do herói, foi direcionada ao sistema escolar. A segunda, muito mais emergente, reclamaria a reivindicação cultural, social, política e econômica de identidades historicamente subordinadas, como o negro, o indígena e o camponês. O desafio no ensino da História é ainda maior na medida em que é preciso pensar em que história ou histórias podem transitar o sistema escolar ao ter presente essas novas realidades.

Nesse sentido, o ensino dessa disciplina não pode desconhecer os processos de construção das lembranças e dos esquecimentos em que é provável que apareça a velha discussão e a tensão entre memória e história. Também não se pode abandonar o papel cada vez mais protagonizado das crenças que são inseparáveis das práticas culturais, onde se põem em circulação os campos semânticos na legitimação do passado e do presente. Nesses espaços discursivos, transita o racismo, o classismo. Mediante frases, como “índio comido, índio ido, índio mau agradecido”, “este índio”, “tinha que



ser negro” — que passam por brincadeira e terminam naturalizando a discriminação — também emergem outras expressões, como “bem viver”, “a dignidade dos ninguém”, entre outras frases que podem ser interessantes para propor novos processos interativos na sala de aula.

Pensar no ensino da história recuperando os registros da escrita e da oralidade, as experiências do esquecimento, os silêncios, os marcos de historização junto com os marcos de uma re-historização, conduz a uma saída na convivência intercultural relacionada às interações, às negociações e aos intercâmbios culturais em que são transmitidos saberes, conhecimentos e práticas culturais. Nessa perspectiva, o ensino de História também precisa estar vinculado aos processos de construção de identidades, com o reconhecimento e a diferenciação de um cenário onde apareçam tensões, acordos, desacordos, consensos e dissensos de comunidades pouco visíveis na história tradicional e oficial, a exemplo de indígenas, afros, *raizales*, *palenqueros* e camponeses.

No presente capítulo, será feito um percurso que, por sua vez, implica contextualizar a discussão sobre o ensino de História na Colômbia, sob uma abordagem teórica e metodológica nos moldes da socioanálise e a partir de uma perspectiva de Bourdieu (2003). Assim, buscou-se o transcendental histórico, ou seja, evidenciar a objetivação do sujeito que objetiva, em um exercício de vigilância epistemológica e reflexiva, visando a constatar a emergência de um campo de ensino da história que, apegado às disciplinas escolares, pretende ganhar autonomia relativa. Esse pequeno exercício de rehistorização permitiu recuperar as condições de produção do ensino da História em três pontos importantes. O primeiro deles foi sua ancoragem em tradições do século XIX, reafirmada na Academia Colombiana de História (ACH). O segundo foi a dissociação paulatina de algumas estruturas tradicionais a formas universitárias do campo da história, o que conduziu à



profissionalização dessa disciplina no país. O terceiro diz respeito a alguns debates sobre o ensino de História que levaram a pensar na possibilidade de uma autonomia relativa enquanto campo de investigação e possível disciplina ou subdisciplina dessa área.

Também se mostra um debate importante sobre o ensino da história a partir do papel que cumprem as comunidades indígenas, especificamente sobre a visibilização dessas comunidades nos mesmos livros didáticos e nos processos de ensino-aprendizagem. A concretização dessa discussão permitiu estabelecer um modelo de entrada e saída relacionado à convivência intercultural no ensino da história, que pode ser replicado em outras identidades historicamente subordinadas em um país como a Colômbia. A chave de leitura desta parte requer não perder de vista a primeira seção, já que muitas das reflexões, deduções e concretizações do modelo de entrada e saída se devem a pontos-chave de ambas partes lidos em uma espécie de ida e volta.

Por último, o capítulo apresenta uma estratégia didática que pode complementar a reflexão pedagógica proposta no segundo tópico, em termos de uma recuperação e patrimonialização de saberes mestiços na sala de aula a partir de três elementos-chave. O primeiro consiste na compreensão do ensino a partir da convivência intercultural; o segundo, em decisões e organização do ensino; o terceiro, em programação, metodologia e avaliação, que dependem de uma co-construção do saber.

Esta proposta apresenta-se como um desafio na atual conjuntura política, social e cultural em que o país vive, e exigirá algumas alternativas de ensino da história, sobretudo tendo em conta as recomendações da *Comissão para o Esclarecimento da Verdade, a Convivência e a Não Repetição* que, durante três anos, sistematizou, organizou e evidenciou a desvantagem da guerra e a necessidade de uma convivência no país.



Um pequeno exercício de rehistoricização: algumas tensões no ensino de História na Colômbia

Essa discussão apresentada sobre o ensino de História na Colômbia permite pensar na configuração de um campo de conhecimento que vem se consolidando a partir da elaboração de um código disciplinar próximo das disciplinas escolares. As diferentes pesquisas que prosperaram, nesse sentido, não fazem mais do que reafirmar a necessidade de ir além dos dados históricos, da memorização de datas e de nomes de personagens (Arias, 2015; Ibagón, 2016; Padilla e Bermúdez, 2016; Aguilera, 2017; Pantoja, 2017). Esses estudos insistem que a aprendizagem histórica é um objeto de reflexão escolar, e que os conteúdos históricos requerem mais do que executar o currículo oficial. Eles precisam ser repensados, refletidos com base no questionamento dos supostos básicos do ensino, como os seguintes:

1. O apego a um único método para a reconstrução do passado, que segue os preceitos da história romana e está centrado em heróis e batalhas.
2. A reivindicação de uma história nacional sob processos de homogeneização, que implica a construção de uma dicotomia entre o civilizado e o bárbaro.
3. A difusão de uma história nacional, que deve ser recordada a partir de efemérides e monumentos.

A despeito desses questionamentos, é relevante observar, a partir de um simples exercício de rehistoricização, de que forma essas práticas pedagógicas se estruturaram de acordo com os três princípios básicos mencionados. No início do século XX, na Colômbia, essa ideia de ensino de História recaía em advogados, intelectuais e alguns eruditos que consideraram a narrativa, a correção



linguística e a comemoração como mecanismos necessários para fazer história (Llano, 2011). Isso pode ser explicado pela emergência de uma Academia de História, a qual teve relação com a Academia Colombiana da Língua (pelo menos com alguns de seus membros), que começou a funcionar em 1871.

Em decorrência da Guerra dos Mil Dias e da perda do Panamá, estruturou-se uma educação estatal calcada no respeito aos símbolos pátrios e no fortalecimento da iconografia histórica encabeçada pelo surgimento da Academia Colombiana de História, fundada em 1902. Nesse sentido, a partir da perspectiva patriótica, buscava-se superar as dificuldades que levaram o país à guerra; para isso, o ensino de História se converteu em uma ferramenta que consolidaria os objetivos da Política da Regeneração.⁴

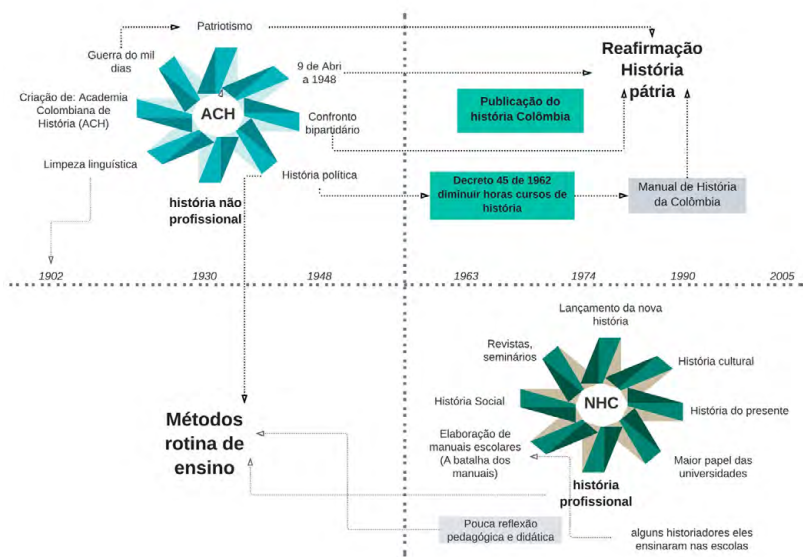
Com a Resolução nº 115, de 1902, foi estabelecida a Comissão de História e Antiguidades Pátrias, vinculada ao Ministério de Instrução Pública, para que se encarregasse do estudo das antiguidades americanas e da história pátria em todas as suas épocas. Essa comissão também se encarregou do conhecimento e da análise dos materiais próprios desses estudos, da fundação de museus, do manejo dos arquivos públicos e privados, do cuidado e da proteção de monumentos históricos e artísticos na esfera da instrução pública (Velandia, 1988; Rodríguez, 2017). Com essa abertura da academia, o monopólio da educação histórica recaiu sobre ela, não só produzindo a narrativa que posicionava os homens de letras, mas produzindo os mesmos livros sobre o ensino da história. Os livros didáticos tornaram-se dispositivos importantes para a reprodução das diferenças sociais e culturais com grande incidência desde o final do século XIX e durante grande parte do século XX (Ibagón, 2016).

4 Trata-se de um período da história da Colômbia, na segunda metade do século XIX, impulsionada por Rafael Nunez, em que se recupera a ideia de Ordem como medida para o progresso da nação. Nota dos Revisores.



Vale a pena esclarecer que os membros titulares da Academia Colombiana de História não eram historiadores, ou seja, não estavam formados em História sob a força do historicismo do século XIX. Portanto, o apego ao método para nomear a ordem dos fatos do passado não procedia para esses homens eruditos afeitos por história. A competência para fazer história recaía sobre o uso correto da linguagem e a norma padrão. Isso significa que, para fazer história, no início do século XX, era necessário falar e escrever bem o castelhano. Essa competência linguística fez parte da formação de bons cidadãos, responsáveis pelo cultivo da língua e guardiões da conexão identitária com a Espanha.

Figura 1. Campo da produção do ensino de História na Colômbia



Fonte: Adaptada de Serna-Dimas, 2001; Archila, 2006; Chavarro e Llano, 2010.

Essa situação começaria a mudar com a influência da Escola Normal Superior (ENS) entre 1936 e 1952. Sob um ideário liberal, ela introduziu algumas inovações, nas ciências sociais para a formação de normalistas com inclinações pela investigação do passa-

do (Archila, 2006). No entanto, com os excessos causados pelo 9 de abril de 1948, essa concepção de avanço na profissionalização da história fica suspensa na medida em que se alegava que uma das causas da semidestruição da cidade era, em grande medida, a ignorância do passado. Com isso, vislumbra-se o patriotismo e se fortalece o monopólio do ensino da história por parte da Academia Colombiana de História.

Com a progressiva profissionalização da história, nas décadas de 1960 e 1970, sob a influência crescente de novos paradigmas — como a Nova História que, por sua vez, era permeada pela escola dos *Annales*, a escola norte-americana New Economic History e o marxismo — a disputa pelo ensino da história começa a ser muito mais direta em relação à produção de livros didáticos por parte de alguns historiadores formados na Colômbia. O desaparecimento da licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Nacional deixou para essa instituição a capacidade de reflexão pedagógica sobre temas relacionados ao ensino do passado (Archila, 2006).

Embora o ensino de História, no ensino fundamental e no médio, continuasse sob a tutela da Academia e com a influência de livros didáticos canônicos (como o de Henao e Arrubla), a partir da década de 1940 começavam a circular algumas pesquisas com uma análise rigorosa e um tratamento metodológico diferente, a exemplo do livro de Luis Eduardo Nieto Arteta, *Economia e cultura na história da Colômbia*, de 1942, e da obra de Luis Ospina Vásquez, *Indústria e proteção na Colômbia*, de 1955, além do aparecimento de trabalhos sociológicos, como o texto *O homem e a terra em Boyacá*, de Orlando Fals Borda, publicado em Bogotá em 1957 (Archila, 2006).

Isso permitiu um deslocamento do centro de gravidade da história colombiana: da época heroica ao período das chamadas reformas do meio século; à complexidade das relações entre o desenvolvimento econômico e a política; à necessidade de reconhe-



cer outros protagonistas da história além das referências pátrias e políticas desconectadas dos avanços no país (Colmenares, 1991).

Com essas novas influências na produção do saber histórico, do âmbito universitário passou-se a propor novos livros escolares, que foram fortemente criticados por alguns membros da ACH. Em 1984, a publicação de um novo livro para o ensino de História do 4º ano — que destruía o ensino da história no sentido de romper com os padrões cronológicos e incorporar a discussão sobre a história dogmatizada — propiciou um comunicado enfurecido, no jornal *El Tiempo*, do presidente da ACH, Germán Arciniegas, intitulado *História a patadas* (Colmenares, 1991).

Em consequência da criação do Decreto nº 1.002 de 1984 — que propiciou a renovação curricular em seu artigo 5º — foram integradas em uma só área as disciplinas de História, Geografia e Cívica. Essa situação, aprovada pela Lei nº 115, de 1994, ainda permitiu a autonomia das instituições escolares ao possibilitar que a escola e os professores incluíssem, no currículo, aproximações a outras disciplinas das Ciências Sociais, como Sociologia, Antropologia e Economia, principalmente.

Apesar desta abertura epistemológica, o ensino da história se obscureceu dentro do ensino das Ciências Sociais sob as Linhas Curriculares redigidas em 2002 (Archila, 2006). As reflexões sobre o ensino da história começam a ser frequentes em razão de alguns problemas de conjuntura política, como a violência ocasionada pelo narcotráfico; a ascensão do paramilitarismo da década de 1990; o extermínio da União Patriótica (UP), entre 1985 e 1993, e outros aspectos, como os equivocadamente chamados “falsos positivos”⁵ subordinados à violência de Estado nos governos de 2006 a 2009.

Em 2010, é iniciada uma série de comemorações relacionadas ao aniversário de 200 anos da independência das nações

5 Expressão que se refere a milhares de execuções extrajudiciais de jovens colombianos perpetradas pelo exército. Nota dos Revisores.



latino-americanas. A discussão dentro da conjuntura do Bicentenário permite compreender que, na construção de relatos da identidade nacional, os historiadores selecionaram os acontecimentos e as narrativas de um lado — gerando processos de mitificação de fontes, atores e argumentos e invisibilizando outros relatos e narrativas.

Essa situação ganha força a partir da assinatura do Acordo de Paz entre o Governo da Colômbia (pela mão do presidente Juan Manuel Santos) e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo (FARC-EP) entre 2012 e 2016. Nesse contexto, é criado o Centro Nacional de Memória Histórica (CNMH), cujo objetivo era recuperar o material documental e os testemunhos orais (relativos à violência ocasionada pelo conflito armado) e colocá-los à disposição da sociedade em geral com o propósito de “enriquecer a memória política e social colombiana” (art. 147). O CNMH mobilizou diferentes comunidades e grupos à reflexão sobre os acontecimentos de que foram vítimas, bem como à construção de processos de superação de conflitos e restituição de direitos.

A relação criada entre o CNMH e a escola como instituição de formação, foi estabelecida por meio de uma pedagogia da memória a partir da construção de componentes pedagógicos para desenvolver um ambiente escolar de diálogo e reflexão sobre os silêncios e traumas de famílias, meninos e meninas em conflito armado. Com a realização do processo de desarmamento e desmobilização das Autodefesas da Colômbia, em 2002, e com os processos de paz com a Guerrilha das FARC que finalizou com um acordo de paz no governo de Juan Manuel Santos, em 2016, inicia-se uma discussão sobre o desenvolvimento da etapa seguinte: a implementação dos acordos programados entre 2017 e 2031. Nesta conjuntura, procurou-se construir uma política de Memória, Paz e Reconciliação com a promulgação da Lei nº 1.448 de 2011, art. 145, numeral 7, que impõe ao Ministério da Educação



a realização de projetos pedagógicos que reparem os direitos violados pelo conflito armado, desenvolvam competências cidadãs e garantam o conhecimento da verdade, o reconhecimento das vítimas, a reconciliação e a não repetição.

7. O Ministério da Educação Nacional, a fim de garantir uma educação de qualidade e relevante para toda a população, em especial para as populações vulneráveis e afetadas pela violência, promoverá, em uma perspectiva de direitos, diferencial, territorial e restitutivo, o desenvolvimento de programas e projetos que promovam a restituição e o pleno exercício dos direitos, desenvolvam competências cidadãs e científico-sociais nas crianças e nos adolescentes do país; e que visem à reconciliação e à garantia da não repetição de atos que atentem contra a sua integridade ou violem os seus direitos.

Parágrafo. Nestas ações, o Estado deverá garantir a participação das organizações de vítimas e sociais e promover e reconhecer as iniciativas da sociedade civil para impulsionar exercícios de memória histórica, com um enfoque diferencial. Adicionalmente, as atividades de memória histórica referidas neste artigo darão especial ênfase às modalidades de violência contra as mulheres no âmbito das violações referidas no artigo 3º da presente (Lei nº 1.448 de 2011, numeral 7 do artigo 145).

A institucionalização do reconhecimento da existência de um conflito armado interno na Colômbia permitiu que as reflexões sobre o ensino de História começassem a ganhar maior autonomia. Busca-se uma pertinência formativa que, mais do que dados e datas, persiga a estruturação de conteúdos e estratégias didáticas que promovam o desenvolvimento do pensamento histórico (Arias, 2015, Ibagón, 2016; Pantoja, 2017). Essas formas de ensinar a história da Colômbia requerem que se potencializem temas relevantes, como a empatia, a solidariedade e o desenvolvimento de habilidades de pensamento (por exemplo, o raciocínio, a comparação, a diferenciação e a valorização). Isso amplia o desenvolvimento do pensamento histórico (Cubillos e Llano, 2021).



Outra das dificuldades desse ensino é a escassa reflexão histórica produzida na escola sobre os efeitos econômicos, sociais e culturais da violência bipartidária — e a consequente criação das guerrilhas — e sobre os temas de assassinatos de líderes sociais, rapto, deslocamentos, desaparecimento e violência de Estado. Também é escassa a reflexão sobre a presença dos negros e dos indígenas na formação do Estado-nação colombiano, relegando-os para segundo plano, como povos desfocados e sem direito a uma imagem. Ainda que as comunidades indígenas colombianas iniciassem lutas por seu reconhecimento jurídico durante o século XX, com lutas pela recuperação e proteção das terras nos anos 1930, essas formas de visibilidade só se concretizaram nos anos 1960 com a promulgação de regulamentos e ordenamentos que outorgavam às comunidades indígenas reconhecimento sobre suas terras e acesso a serviços de saúde e educação (Roldan, 1996).

Finalmente, dentro das propostas de reivindicação de identidades historicamente subordinadas como os indígenas e os afrodescendentes, apesar de a jurisprudência ter avançado nas leis com esse propósito, a academia e a escola não parecem ter a intenção de assumir suas identidades nos currículos. Então, requer-se compreender modos alternativos de representação do passado a partir do olhar indígena, afro e camponês. Isso é extremamente problemático na medida em que as normas, os currículos, os planos de estudo e as didáticas são construídos com base na concepção de uma história ocidental que pouco ou nada tem envolvido as percepções, os sentidos e os significados do passado, das lembranças e dos esquecimentos dessas identidades.



Uma breve discussão sobre o ensino de História sob a perspectiva indígena: primeiro passo para a convivência intercultural

Diante dessa situação, é pertinente realizar uma breve discussão sobre como se incorporou a imagem do indígena no ensino da história. Um primeiro ponto a respeito está na produção dos livros didáticos de História. As tentativas realizadas para visibilizar e posicionar a imagem do indígena nesses livros foram escassas. Uma dessas iniciativas encontra-se no artigo *O indígena “latino-americano” no ensino: Representação da comunidade indígena em livros didáticos europeus e latino-americanos*, produzido pelo doutor Robert Aman, como parte de sua pesquisa com a que se candidatou ao doutorado da Universidade de Linköping. Essa é uma pesquisa comparativa dos discursos utilizados em livros didáticos na Suécia e na Colômbia, nos quais se evidencia que é dada pouca importância às comunidades indígenas latino-americanas (Aman *et al.*, 2010).

Aman (2010) ainda afirma que, a propósito da dimensão religiosa, os livros didáticos analisados enfatizam os sacrifícios humanos realizados pelos maias e os astecas, com um claro preconceito e uma redução das comunidades a primitivas e bárbaras ao inserir essa situação em um ambiente cristão, sem uma explicação da cosmovisão que subjazia o ritual nas próprias dinâmicas culturais desses territórios. Também na apresentação dos conhecimentos artísticos e científicos que possuíam, e sobretudo nos usos da técnica, mostra-se uma clara redução dessas comunidades indígenas. Por exemplo, nos livros didáticos analisados, sobre o uso de animais de carga, coloca-se que os indígenas não tinham inteligência suficiente para utilizar um animal como ferramenta útil, já que animais grandes (como vacas, bois ou cavalos) não existiam na parte sul do continente americano. Essas comparações, entre o que se tem e o que não se tem, permitem que os termos de desigualdade e desprezo emergam e se institua uma concepção dos indígenas



enquanto objetos vivos. Esse é um dos maiores problemas relacionados à visibilização do indígena como protagonista da história. A representação de “nós” e “eles”, de “aqui” e “lá” reforça, na produção da história, a ideia do mundo selvagem em dicotomias, como nu-vestido, prazer-ética, lazer-trabalho (Certeau, 2006).

Do lugar dessa matriz cultural, em que se tem invisibilizado o indígena, Rodrigo Basualdo Rojas (2011) propõe uma análise dos livros didáticos a partir de alguns conceitos — como gênero, raça, mestiçagem, etnia, civilização e barbárie — segundo uma revisão dos discursos e juízos de valor à cultura nativa americana e ao sujeito indígena. O resultado reafirma a hipótese sobre a manutenção de uma concepção de inferioridade do indígena que atua com um racismo produzido e mantido pelos mestiços desde o pós-independência até a atualidade.⁶ A esse respeito, é importante reconhecer que a descrição do indígena e de seus comportamentos, práticas e expressões é abordada a partir da avaliação dos observadores, os quais, geralmente, são cronistas ou conquistadores espanhóis. Nesse sentido, pode-se ver que a compreensão da identidade indígena é construída a partir dos relatos dos espanhóis conquistadores; objetivações que se realizam a partir de um observador com sentido de superioridade segundo alguns conceitos, como raça, mestiçagem, índio, bom cristão, etnicidade etc.⁷ Essa

6 Este trabalho é realizado por meio da exploração documental dos livros didáticos aprovados pelo Ministério de Educação entre os anos de 1990 e 2009. O importante desse período escolhido para a análise reside na própria conjuntura do país, pois corresponde ao período posterior à derrubada da ditadura e à volta da democracia, um espaço propício para novos horizontes de construção de narrativas históricas com o propósito de consolidar a nação chilena.

7 Em relação ao conceito de “étnico”, Basualdo (2011) expressa que, ainda que esse tenha raízes gregas que o fazem ser definido como “descrever”, essa definição se modificou e se latinizou, o que a transformou na descrição do mundo que não é cristão, onde o ato de descrever não fica nas mãos daqueles que querem se descrever — os nativos americanos — mas nas mãos dos colonizadores, que identificam as características desses nativos comparando-as com seus valores europeus-cristãos.



relação de subordinação dos indígenas aos espanhóis não só se limitou às objetivações já expostas, mas também se refere a guerras, assaltos, saques e violação sistemática de mulheres como espólio de guerra. Além de se tornarem evidentes nos livros didáticos, essas situações de vulnerabilidade são suavizadas, e limita-se o conceito de “mestiçagem” a narrações anedóticas, como a relação da Malinche com Pizarro ou a lenda de Matoaka (Pocahontas) na América do Norte.

Contudo, a relação dessas expressões de racismo com a educação, e mais precisamente com os livros didáticos, caracteriza-se por avaliar as comunidades indígenas como seres inferiores, reconhecidos na perspectiva de cronistas, historiadores e antropólogos, e não a partir da *sua própria voz*. Isto significa, segundo Bromley (2006), que as comunidades étnicas correspondem aos grupos populacionais que têm autoconsciência das características que os fazem um grupo, construindo sua própria filiação, e daquelas que os diferenciam do resto da população. O problema pedagógico e didático que se apresenta é, precisamente: mais do que desenvolver reflexões formativas que tenham base em visões e divisões do mundo social e cultural indígena, desenvolvem-se os inconscientes culturais na forma do mundo selvagem, o atraso e as diferenças acentuadas desfavoráveis aos indígenas.

A partir dessas visões particulares sobre as formas de ensino da história da sua cultura em sistemas educativos regulados a partir de currículos oficiais, é problemático colocar as expectativas da população indígena sobre a educação escolar, as articulações entre a educação para indígenas em seu território, a educação para os indígenas na cidade, e os processos de interculturalidade entre a escola indígena e o que se poderia ensinar na escola sobre os indígenas. Um exemplo disso se encontra referenciado no livro *Educação indígena originária camponesa: Perspectivas da educação intercultural* (Díaz *et al.*, n. d.), em que os temas que são preponderantes para



as comunidades indígenas Taputá (povo Guarani) e a comunidade Pauje Yuyo (nação Kallawaya) da Bolívia estão vinculados ao reconhecimento do legado indígena na Bolívia a partir da redação da Constituição Política do Estado (2009).

Com efeito, essa Constituição é um avanço significativo no reconhecimento do sentido de um autogoverno das comunidades indígenas bolivianas, que se ocupam de um tema tão relevante como a educação, conforme se identifica no seu art. 78 (2009). Esse artigo exprime o interesse da educação intercultural a partir do diálogo entre as diferentes culturas, em uma perspectiva de equidade intracultural, de autorrealização, de valorização das tradições culturais e de proteção dos costumes, bem como do tema do plurilinguismo para reconhecer, em igualdade de condições, os idiomas indígenas aymara e quéchua, o espanhol e o inglês.

É importante reconhecer que essa postura estatal é o resultado de lutas indígenas pela constituição de uma educação que respondesse às necessidades de sua população, iniciadas em 1910, quando se cria a primeira escola normal indígena — Escola Normal de Preceptores Indígenas em Supukachi — e em 1920, quando são construídas as primeiras escolas indígenas rurais. Já em 1994, quando se abriu o debate sobre a educação intercultural e bilíngue, determinou-se que a educação rural deveria priorizar a manutenção da língua materna enquanto canal para a transmissão de conhecimentos. Os conselhos educacionais indígenas foram propostos para que os líderes indígenas e as famílias entrassem em acordo sobre as temáticas relevantes para a comunidade e seus



arranjos produtivos que entrariam no currículo.⁸

Embora essas primeiras iniciativas tenham tido pouca difusão no território boliviano, elas superaram algumas barreiras, como a reticência dos sindicatos de professores, a falta de materiais didáticos adequados para cada comunidade e a escassez de recursos econômicos para o financiamento do projeto. Já em 2006, no governo de Evo Morales, instauram-se novas reformas na educação, que têm como finalidade a restituição de direitos das comunidades historicamente excluídas (e, nelas, os meninos e as meninas indígenas), e o desenvolvimento de alternativas ao progresso capitalista-colonial-explorador por meio do “bem viver”, que implicou uma crítica às teorias eurocentristas.

É assim que se cria uma escola indígena comunitária cuja abordagem pedagógica se enquadrou na concepção do desenvolvimento do indivíduo vinculado ao desenvolvimento social e cultural de sua comunidade a partir de uma pedagogia libertadora. Nesse sentido, a escola se incumbiu da missão de construir o pensamento decolonial, a partir de um diálogo constante do interior da comunidade com o entorno nacional, partindo da sua relação íntima com o território e propiciando processos práticos que contribuíssem para o desenvolvimento produtivo.

8 Alguns trabalhos realizados sobre a educação bilíngue são enquadrados em duas tendências: uma integra a interculturalidade enquanto parte das políticas públicas em educação; a outra é promovida por organizações não governamentais e indígenas, relacionadas pelo plurilinguismo e pela multietnicidade. Unamuno (2003) refere que o problema do bilinguismo, na América, deve ser assumido sob uma perspectiva sociolinguística, posto que as línguas indígenas sofrem a desvalorização dentro dos processos sociais que se realizam com as respectivas comunidades. Essas, conforme mostra o autor, assumem a consciência linguística a partir da qual se criam lutas pelos recursos materiais. Por um lado, as investigações evidenciam a disputa entre o espaço de formação e o idioma oficial que faz parte das comunidades indígenas. Por outro, as políticas educativas dão esperança diante da formação de professores multilíngues, ainda que seja necessário considerar que o ensino às comunidades não inclui, unicamente, a linguagem, mas também os bens materiais e simbólicos.



No caso de Bogotá, destaca-se a investigação *Ferramentas pedagógicas interculturais bilíngues com meninos e meninas indígenas Embera Katio e Chamí do colégio Antonio José Uribe em Bogotá*, realizada pela professora Jennifer Villagrán (2019) como dissertação de Mestrado em Infância e Cultura. A pesquisa realizada por Villagrán teve como finalidade identificar a cosmovisão dos povos Embera Katio e Chamí (por haver no colégio estudantes pertencentes a essas comunidades) para implementar ferramentas pedagógicas interculturais ao desenvolvimento do bilinguismo. Esse trabalho foi realizado com 45 pessoas: 31 meninos e meninas, 3 adolescentes e 11 adultos pertencentes às comunidades indígenas que habitam a cidade de Bogotá em razão de processos de deslocamento por situações econômicas ou conflito armado.

Como relevante conclusão está a importância da participação das comunidades indígenas em projetos de ensino nas instituições educativas de Bogotá. O propósito é preservar a cultura indígena, mesmo fora de seus territórios, a partir do respeito aos direitos das crianças indígenas, do respeito à sua cultura e da restituição dos direitos da população deslocada. Essa conclusão apresentada pela pesquisa de Villagrán problematiza acerca do que é ensinado na escola regular colombiana referente às comunidades indígenas e sobre se o que se ensina é suficiente para que qualquer habitante da Colômbia receba a educação adequada à construção da concepção cultural de um país multicultural e pluriétnico, conforme regulamenta a Constituição política de 1991.⁹ O projeto de pesqui-

9 Em relação à linguagem (língua materna e bilinguismo), é importante reconhecer que a Constituição Política da Colômbia estabelece: “O espanhol é a língua oficial da Colômbia. [...] As línguas e os dialetos dos grupos étnicos também são oficiais em seus territórios. [...] O ensino que se oferece nas comunidades com tradições linguísticas próprias será bilíngue” (Constituição Política da Colômbia - Leis). Com isso, é possível propor um sistema educativo que não distancie a educação da língua mãe, já que esta permite a transmissão de saberes e a construção da identidade. A cosmovisão é percebida do ponto de vista da construção de um mundo simbólico, onde transitam os seres humanos de uma comunidade e de onde se pode desenvolver sentimentos, afetos e representações que a permitem comunicar-se com outros.



sa de Villagrán sugere a construção de uma proposta pedagógica multicultural com ênfase no bilinguismo; por isso, busca a construção de categorias que lhe permitam compreender a cosmovisão da população Embera e, a partir dela, construir estratégias pedagógicas inclusivas.

Nesse sentido, na proposta pedagógica, leva-se em conta que a cosmovisão dos Embera se desenvolveu por meio da tradição oral, das celebrações de rituais e da língua. Para os Embera, o direito maior é constituído a partir da tradição e da relação com a natureza, pelo que está acima das leis criadas pelos homens. As normas que regulam o universo estão estabelecidas desde a tradição, denominada “Lei da Origem”, que busca manter o equilíbrio entre os seres humanos e a natureza.

Cabe mencionar que as dificuldades vividas por essas comunidades, no presente, têm profundidades culturais e históricas. De acordo com Salinas & Juárez (2013), as comunidades minoritárias, como as indígenas, foram vítimas da violência simbólica desde a chegada dos espanhóis ao território americano, quando impuseram uma hierarquia epistemológica sobre os saberes ancestrais. No presente, para se conseguir um diálogo intercultural, são necessários os seguintes componentes e relações fundamentais: 1) a mudança da discussão de multiculturalidade para interculturalidade crítica;¹⁰ 2) as diferentes estratégias de visibilização de distintas comunidades para a criação de alteridades (aqui, o papel da

10 É importante esclarecer que, na América Latina, o debate sobre a multiculturalidade se deu a partir dos anos 1990, momento em que a maioria dos países reconheceu sua formação heterogênea. Essas discussões possibilitaram a criação de políticas públicas que, de alguma forma, foram perdendo sua potência, razão pela qual foi necessária uma nova onda de força, caracterizada pelas lutas reivindicatórias por parte das comunidades indígenas. No âmbito da educação, a multiculturalidade americana foi assumida a partir do plano do nepantlismo, ou seja, a partir de uma aculturação das minorias indígenas; no entanto, este multiculturalismo não pode ser tratado da forma como o tratam os países do norte. As características das minorias são diferentes.



identidade, da língua e da cultura são fundamentais); 3) a interculturalidade que, com os dois primeiros pontos, está ligada às particularidades das línguas e das culturas.

Nesses termos, os autores ainda afirmam que o diálogo intercultural requer o não esquecimento de cinco pontos importantes: 1) o trauma depressivo interminável propiciado pela violência sistemática dos conquistadores; 2) a submissão ao processo de aculturação denominado “Nepantlismo”; 3) a fragilização do desenvolvimento das culturas indígenas e as iniciativas em favor da homogeneização da cultura; 4) a imposição de modelos econômicos contrários aos culturais e ambientais, e 5) o desaparecimento da memória cultural e das línguas originárias (Salinas & Juárez, 2013).

Assim, o que é intercultural — que evidencia a importância do reconhecimento da diferença na constituição das identidades indígenas — apresenta-se a partir do diálogo que questiona as relações de poder em busca da construção de relações equitativas em três pontos importantes. O primeiro ponto é a criação do outro; o jogo da identidade e sua relação com a língua e a cultura. Por isso, quando os indígenas começam a compreender a linguagem das culturas dominantes, podem fazer isso a partir da experiência cultural que nelas representam, sem que, para isso, precisem renunciar a sua linguagem e a sua cultura.¹¹ Por outro lado, cada comunidade produz uma linguagem que possui códigos e signifi-

11 A este respeito, vale mencionar a pesquisa denominada *Significados de vida: Espelho de nossa memória em defesa da Mãe-Terra*, realizada pelo indígena Abadio Green Stócel, como parte de sua tese de Mestrado, desenvolvida no povoado Gunadule, localizado entre a Colômbia e o Panamá. O autor busca “resgatar a tradição oral na história dos povos indígenas” (p. 39), razão pela qual indaga sobre uma ferramenta pedagógica denominada “significados da vida”, que proporciona a aproximação da gênese da palavra “filologia” para identificar o sentido das coisas que são importantes para o povo Gunadule. Nesta investigação, faz-se referência ao povo Embera e à perda de muitas das suas crianças (como a Mãe-Criadora), que é consequência do processo de cristianização.



cados culturais, que, quando confrontada com situações de dominação, permite manter a força de coesão para que se diferenciem dos outros. Nesse sentido, a interculturalidade constitui-se um paradigma crítico que promove a ressignificação das culturas minoritárias, silenciadas e invisíveis.

O deslocamento de uma língua materna implica transformar a percepção cognitiva de tudo o que nos rodeia: personalidade, relações culturais, ritos, crenças e postura compreensiva do mundo. Esse processo de nepantlismo pode realizar-se sem muita reflexão sobre as tensões que se produzem nas bases culturais de uma comunidade. A manutenção de uma língua não americana não só implica a compreensão dos significados culturais, mas também as reflexões que a comunidade tem realizado sobre a história de si mesma e sobre os próprios obstáculos, conflitos e soluções que a comunidade indígena carrega em sua cultura.

O segundo ponto refere-se à importância de reconhecer, no ensino da história dos indígenas, as diferentes entidades que participam da valorização das suas culturas. Essas organizações humanitárias e as comunidades indígenas defendem a necessidade da proteção das línguas indo-americanas, bem como o reconhecimento de sua cultura, língua e tradição. Não a partir de uma postura da conservação e da resistência à mudança mais relacionada ao folclore, mas de uma perspectiva que reconhece a cultura enquanto produto de comunidades vivas e carregadas de significado.

O terceiro ponto é a necessidade de reconhecimento e os sentidos de autonomia dessas comunidades. A possibilidade de se reconstruírem, preservando a cultura e a linguagem, e de serem autônomos — na tomada de decisões que afetam seus interesses econômicos e políticos — permite pensar nos seguintes elementos: território; história comum; língua comum; organização política, social, cultural, econômica e religiosa, e sistema de justiça.



Vale a pena esclarecer que, embora a Constituição Política e a Lei de Direitos e Cultura Indígenas (2001) reconheçam os direitos das comunidades indígenas, esses direitos não podem ser pensados como exteriores à lei. É dessa forma que os magistrados da Corte Suprema de Justiça têm julgado improcedentes 322 causas apresentadas pelas comunidades indígenas sobre a reforma da Constituição aprovada pelo Congresso da República.

No entanto, essa discussão jurídica e cultural poderia avançar a partir de um diálogo aberto entre diferentes instâncias culturais para gerar efeitos públicos que permitam a legitimidade cultural, e para, pelo menos, conseguir que os saberes indígenas não sejam desqualificados ou considerados como saberes locais, excluídos ou colonizados.¹² Nesse sentido, as lutas das comunidades indígenas reivindicam os saberes locais enquanto produções dialógicas de conhecimento, que permitem desenvolver conhecimentos situados e reconhecer diferentes formas de pensar, produzindo novas formas de cidadania que precisam ser reincorporadas e ressignificadas na esfera jurídica colombiana.

Nessa linha de ideias, a interculturalidade propõe uma escola que envolva os saberes comunitários e científicos, propiciando um diálogo de saberes que outorguem aos estudantes um conhecimento em contexto e um empoderamento a partir da decolonialidade do saber e do poder; assim, possibilitando processos de resistência às economias do consumo e à destruição do meio ambiente. Uma escola intercultural implica um encontro de saberes que fortalece a habilidade dos estudantes em saber escutar, compartilhar, aprender, fazer em comunidade, comparar e valorizar.

12 Nesse sentido, é importante destacar a tese de doutorado *Pensar bem o caminho da sabedoria*, de Guzmán Cáisamo (2011), que identifica a cultura; os modelos organizativos; as formas de resistência, educação, saúde, e a relação com o meio ambiente estabelecida pelos povos Embera Dóbida e Embera Eyabidá. Esse trabalho gira em torno da construção de um sistema educativo que envolve as autoridades da comunidade e seus saberes.



Além de desenvolver outras habilidades, como o saber compreender sua identidade e a do outro, e saber sobre empatia, solidariedade, insubmissão e decolonialidade de saberes dogmáticos.

Por fim, a concretização dessa discussão permite pensar em um modelo de entrada e de saída no ensino da história a partir da interculturalidade. Embora a revisão se tenha centrado na visibilização das comunidades indígenas no ensino de História, essas formas de produção e articulação de conteúdo podem ser ajustadas a outras identidades que, historicamente, foram subordinadas à poderosa matriz sociocultural explicada anteriormente.

Figura 2. Convivência intercultural e ensino de História



Fonte: Elaboração própria a partir da discussão sobre o ensino de história desde a perspectiva indígena.

Com base na discussão apresentada, pode-se materializar uma rota de aprendizagem para o ensino da história, que, mais do que propor alternativas de tolerância, possa fomentar uma convivência intercultural de acordo com, pelo menos, cinco pontos de partida. Primeiro, a partir da reflexão prática, é importante reconhecer o multilinguismo enquanto elemento da convivência intercultural, na medida em que seja possível reconhecer o outro

como distinto e não como merecedor da discriminação. O ato pedagógico centra-se em mostrar as diferenças culturais partindo do reconhecimento de linguagens diferentes que supõem a tradução e a contextualização. Segundo, diante da dificuldade epistemológica de compreender novos enunciados que começam a circular na escola na forma de linguagens — que são reivindicadas de acordo com o sentido cultural que têm para uma comunidade de um território — abre-se a possibilidade de quebrar um pensamento único. Mais do que reivindicar a cultura como um sujeito coletivo homogêneo, é preciso pensar nos diferentes encontros, desencontros e miscigenações que se apresentaram ao longo da história. Um exemplo desses intercâmbios pode apresentar-se na história de um produto gastronômico, como o cacau, que explica um processo de produção, troca e mestiçagem no uso social e cultural de uma bebida como o chocolate.

Aqui, é importante reconhecer que essas discussões e reflexões pedagógicas requerem uma negociação de sentidos que rompa com o ódio ao outro e permita a valorização equitativa das posições ao evitar a dicotomia opressor-oprimido por meio de uma ética da comunicação cujo eixo central seja o tema “dignidade”. Por essa razão, no terceiro ponto, torna-se indispensável vincular os agentes e as agências que, na defesa de comunidades indígenas, lutam para reivindicar seus direitos. Esses discursos fazem parte de registros que não apenas se referem a uma história presente, mas que, em geral, permitem observar com certa sistemática e rigor as dificuldades para conseguir visibilidade e para reivindicar os direitos que foram negados durante décadas.

O quarto ponto consiste em propor uma discussão sobre uma história compartilhada, carregada de encontros, desencontros e miscigenações, o que requer georreferenciar essas discussões e torná-las visíveis em alguns territórios. Assim, que o território possa, além de se vincular a coordenadas temporais, ser compreendido



como um espaço da produção simbólica, onde não só circulam alguns patrimônios e algumas memórias vivas, mas onde ainda vivem algumas histórias que podem ser contadas e socializadas.

O quinto e último ponto fala da necessidade de estimular o saber escutar, o saber partilhar, o saber fazer em comunidade, o saber comparar e o saber valorizar dentro da lógica do respeito e da aceitação da mestiçagem. O saber prático da convivência é ensinado, sobretudo, com o exemplo. O sentimento é educado e a melhor forma de combater as discriminações é habituando as crianças a ter o mesmo afeto por todos os grupos culturais. A linguagem desrespeitosa e discriminatória, os maus modos, os maus tratos, a falta de delicadeza, as violências verbal e física são o antídoto mais eficaz para as lições de convivência (Camps, 2001).

Por fim, a partir desses elementos de entrada, espera-se construir e estimular, coletivamente, a capacidade de nomear que vai além de alguns referentes ocidentais, e que, por meio de diferentes perguntas, seja possível reconhecer um surgir transcontextual — ou seja, formas muito mais inclusivas que rompem com a dinâmica de um só referente espacial. Além disso, que seja possível introduzir novas formas de construção de linguagens, saberes e conhecimentos a partir de diferentes territórios. Com isso, espera-se a materialização de conteúdos que sejam articulados em uma convivência intercultural e que possam continuar sendo pensados segundo uma estratégia didática que se tem denominado “patrimonialização de saberes mestiços”.

Uma estratégia didática para a convivência intercultural: a patrimonialização dos saberes mestiços

Uma forma de concretizar as reflexões pedagógicas anteriores se dá por meio de uma estratégia didática que reúne acontecimen-

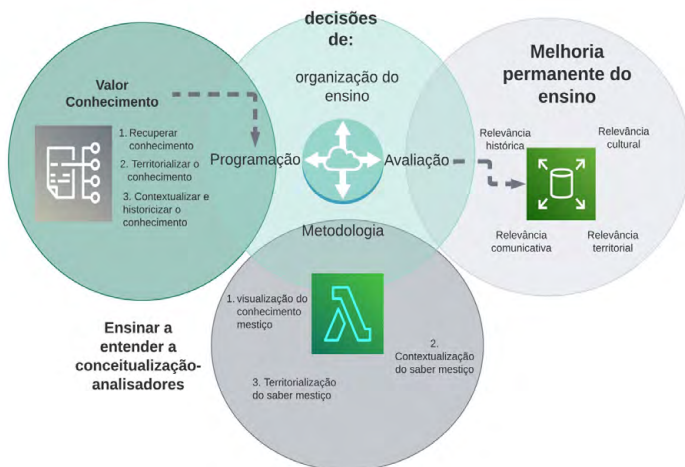


tos, fatos, formas de crenças e toda uma espécie de repertórios simbólicos das comunidades. Essa co-construção entre docente e estudantes parte da valorização de saberes periféricos, que têm a potencialidade de nomear as coisas, a vida e o território, mas que requerem ser refletidos e recuperados no ensino da história na forma de uma densa rede de significados produzidos pelas mesmas comunidades em processos espaço-temporais. Parte-se de reconhecer realidades contextuais em que se desenvolve a vida cotidiana com os principais problemas das comunidades. Nesse contexto, é importante distinguir as problemáticas estruturais das realidades imediatas, insistindo no valor e capital simbólico das comunidades e nas formas de defesa e proteção desses patrimônios, que, embora pouco visíveis, têm potencialidades de fortalecer as memórias vivas das comunidades a partir de processos de autogestão e defesa do território.

Por isso, é relevante formular com os estudantes, em um diálogo de convivência intercultural, apresentado no esquema anterior (ver Figura 2), critérios de pertinência histórica territorial e cultural para visibilizar esses saberes que não são tão evidentes, mas que fazem parte de certa racionalidade prática dessas comunidades. Além de insistir nos enquadramentos institucionais e oficiais, que buscam salvaguardar os patrimônios que cumprem certos critérios e classificações, a partir da própria linguagem da comunidade (multilinguismo), tenta-se contextualizar esses saberes com a visibilização de práticas culturais que podem estar nos mesmos esquecimentos das comunidades, e, claro, nos inconscientes culturais da maioria da população na forma de um racismo crioulo que se naturalizou.



Figura 3. Estratégia didática: a patrimonialização dos saberes mestiços



Fonte: elaboração própria.

De acordo com a Figura 3, nesse diálogo constante entre os estudantes e o docente, podem surgir diferentes conflitos, especialmente no que se refere às enunciações e problemáticas daquilo que as comunidades consideram seu patrimônio. Aqui, aparecem diferentes versões sobre as formas de constituição de elementos representativos da cultura, que podem oscilar entre as versões mais clássicas do patrimônio monumental até as visões mais locais e excluídas. A partir de processos mais detalhados e profundos, busca-se, mais do que processos de sistematização dessas discussões, significados e sentidos de “patrimonial”. Isso ocorre a partir de diferentes técnicas, como os grupos de discussão, os debates, os estudos de caso, as simulações, as análises de fotografias grupais e as diferentes construções discursivas que fazem referência às práticas e aos saberes dos territórios e das comunidades estudadas. A etapa de rehistoricização dessas práticas e saberes da comunidade é necessária para que se consiga visibilizar alguns inconscientes culturais que possam estar detendo o diálogo e a problematização desses saberes entre o docente e os estudantes. Aqui, aparecem al-

gumas estratégias que ajudam a visibilizar essas intencionalidades, como a técnica do documentário ou a tentativa de realizar processos de criação com a comunidade na construção de imagotipos ou referências visuais que permitam fazer circular recordações sobre os saberes mestiços.

Os saberes necessários para tal proposta didática podem ser compreendidos como aquelas experiências narradas que se transmite de boca em boca com uma forte incidência na forma de figuras fundamentais. Esse patrimônio épico recorre à narração de experiências próprias ou transmitidas na forma de histórias memoráveis, contadas de uma maneira livre por algumas figuras — como o camponês sedentário, o deslocado pela violência, o indígena desenraizado e as identidades subordinadas e marginais — que possam estabelecer, de forma espontânea, um processo de comunicação.

Por isso, deve-se pensar essas formas de intercâmbio entre o docente e os estudantes como uma construção colaborativa, na construção de uma memória da linguagem. Esses posicionamentos associados a uma responsabilidade política de visibilização de saberes afastados dos núcleos do poder e com enquadramentos mais detalhados, que possam transmitir experiências frente a frente e as formas de vida de uma comunidade que não é estática.. Essas histórias memoráveis, que podem transitar pelas vias da narração ou da imagem, reivindicam um conhecimento local que não se converta no próprio centro da estruturação do conhecimento nem nas categorias emergentes. Tais categorias têm a possibilidade de converter-se em teorias, mas se concentram na aprendizagem e nos intercâmbios culturais. Estas aprendizagens, dentro da convivência intercultural, podem estimular os saberes mestiços na forma de capital simbólico, que, além de visível, possa se mostrar, defender-se e ressignificar-se na forma de um uso reconfigurado do patrimônio segundo a experimentação de mediações comuni-



cativas e digitais, como o uso de *podcast*, vídeos e outras formas de construção de comunicação.

Não se trata de encapsular, dentro dos processos avaliativos, as aprendizagens dos saberes mestiços em processos formativos similares aos que se criticam (como a aprendizagem memorística), mas, sim, procurar uma aprendizagem por compreensão que clareie desde o “saber por que” das pontes culturais que se podem estabelecer entre diferentes comunidades culturais. Nessa perspectiva, reivindicam-se os saberes mestiços a partir de processos de patrimonialização mais locais e divergentes, em que, muito provavelmente, transitem diferentes versões do patrimonial, mas que — dentro das possibilidades de reflexão na sala de aula e em cenários formativos diferentes — possam evidenciar *núcleos básicos de encontro na forma de saberes mestiços*. Dessa forma, exige-se uma reconstrução dos espaços sociais onde transitaram essas linguagens periféricas, sem que isso implique, unicamente, a reivindicação política, mas também as formas de autogestão da vida, da cultura e, sobretudo, dos capitais simbólicos reconhecidos em um processo de co-construção dos saberes primordiais.

Conclusão

Na atual conjuntura política, econômica, social e cultural na Colômbia pode-se evidenciar a necessidade de uma reivindicação de tradições e a valorização de identidades obscurecidas pelo exercício da história tradicional. Nesta ordem de ideias, o ponto de partida mais do que a tolerância, é sem dúvida o da convivência cultural, sobretudo se tivermos em conta a polarização do país e os efeitos do racismo que circularam na última campanha política ao Senado e à Presidência. Estas tensões apenas reafirmam que estas diferenças circularam na escola no ensino da história. A escola já não é uma comunidade passiva, receptora do saber acadêmico,



mas antes uma comunidade de diálogo, capaz de construir as suas próprias narrativas a partir de profundas reflexões de estudantes e acompanhamentos pedagógicos de docentes, que permitam cenários de reconciliação, resistência à impunidade e estigmatização para a construção de uma nova história nacional heterogênea que admite a diferença.

Nestes termos, para o ensino da história deve ter-se em conta os diferentes debates e estruturações de um campo de estudo que reclama autonomia e que necessita de uma difusão pública importante. Neste sentido, uma história de uma possível disciplina não só é pertinente como relevante na atual conjuntura do país. Há ainda um longo caminho a percorrer neste trabalho de pensar na própria história do ensino da história, um exercício necessário, que não se esgota, evidentemente, neste pequeno exercício que neste capítulo se tentou.

Os debates específicos sobre o ensino da história referentes a camponeses, negritudes e indígenas, merecem um desenvolvimento pontual em seu processo de visibilização em textos escolares e nos processos formativos na escola. É por isso que aparece a necessidade de continuar a construir estados da arte a respeito, não só para ir sistematizando e analisando os casos, mas para conseguir colocar em circulação diferentes objetos, métodos e estratégias de ensino aprendizagem que podem ser socializadas e capitalizadas na forma de linhas curriculares e toda sorte de recomendações para serem incorporadas no sistema educativo. Por outro lado, estes balanços permitem também construir modelos ou abordagens que podem continuar a ser explorados. No caso deste capítulo, a concretização de fontes bibliográficas em torno da inclusão pedagógica das comunidades excluídas na escola permitiu, a partir de uma revisão seletiva de bibliografia, montar um modelo de entrada e saída sobre a convivência intercultural com pontos-chave de discussão e reflexão, que podem, evidentemente,



ser melhorados e reformulados com base no diálogo intercultural e em reflexões pedagógicas profundas que impliquem processos de transformação pessoal, emocional face à aceitação do outro.

Por fim, com base na experiência e nos avanços conceituais sobre o patrimônio cultural, propõe-se uma rota didática para a convivência intercultural desde a aceitação de saberes mestiços que podem ser pensados, historizados e decantados em processos de patrimonialização pedagógica. Neste sentido é importante, então, assumir o ensino da história incluindo diferentes versões dos acontecimentos, bem como de perspectivas do mesmo ensino, evitando domínios epistêmicos, repensando conhecimentos e posições e incluindo perspectivas excluídas e esquecidas. Por isso é importante repensar teorias, rever diferentes problematizações dos fenômenos, identificar e evidenciar diferentes representações do passado, reconhecendo singularidades perdidas na generalidade da história oficial. Isto fortalece o pensamento histórico que relaciona o passado com o presente, ao potencializar a capacidade de análise, o desenvolvimento e a exploração da imaginação para a convivência intercultural.

Ainda há muito a fazer em termos de estratégias, reflexões e sistemas didáticos para o ensino da história. A proposta que se põe em discussão tem a pretensão de contribuir para o debate do ensino da história, a partir da necessidade do reconhecimento do outro sob uma perspectiva prática e não tanto desde o ensino de teorias. Isto permite, sem descuidar, é claro, os avanços teóricos e metodológicos, uma melhoria permanente do ensino com base na destruição dos preconceitos herdados na aceitação de diferentes posições que mantêm um diálogo sobre o aceitável e o inaceitável sobre a proposição “sou porque somos”.



Referências bibliográficas

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. Disponible em: <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>.
- Aman, R. (2010). El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: representación de la comunidad indígena. En manuales escolares europeos y latinoamericanos. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(2), pp. 41-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200002>.
- Archila, M. (2006). La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá. En Archila, M.; Correa, F.; Delgado, O. y Jaramillo, J. Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación (pp. 175-205). Bogotá: Universidad Nacional.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, 52. pp. 134-146.
- Basualdo, R. (2011). El indígena un Otro en los Textos Escolares de Historia. Estudio sobre las concepciones y significados del indígena en los textos escolares licitados en los gobiernos de la Concertación. Tesis de Licenciado en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano Escuela de Educación.
- Beltrán, E. G. (2020) Enseñanza De La Historia Presente De Colombia: Una Propuesta Para Pensar Históricamente en la Educación Media, Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama.
- Camps, V. (2001). Educar a la ciudadanía para la convivencia intercultural. *Revista Anthoropos. Huellas del conocimiento. Ciudadanía e interculturalidad*. n. 191, pp. 117-123.



- Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México, D. F: Universidad Iberoamericana.
- Chavarro, C. y Llano, F. (2010). *El héroe, el lujo y la precariedad patrimonio histórico en Bogotá (1880-1950)*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Collingwood, E. (2009). *El filo fotográfico de la historia. Walter Benjamín y el olvido de lo inolvidable*. Chile: Ediciones metales pesados, Consejo Nacional de la Cultura y las artes.
- Colmenares, G. (1991) *La batalla de los manuales en Colombia, 1991*. En Rieckenberg, M. *Latinoamérica la Enseñanza de la historia, Libros de texto y conciencia histórica*. Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/ George Eckert Institut.
- Cubillos, V. y Llano, F. (2021). *Narrar lo diverso y lo controversial: la enseñanza de la historia y su pertinencia para la construcción de paz en Colombia*. En Martín, N. J. I. *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia* (págs. 171-198). Cali, Colombia: Universidad ICESI.
- Decreto n. 1.002 de 24 de abril de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Diario oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 18 de mayo de 1984.
- Fals Borda, O. (1957). *El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociológicas e históricas para una reforma agraria*. Ediciones Documentos Colombianos, Bogotá, Colombia.
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010*. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.



- Grüner, E. (2002). El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno(imposible) de lo trágico. Buenos Aires: Paidós. Colección Espacios del Saber.
- Llano, F. (2011). De escritores despreciados a escritores eximios: el poder de la escritura en Bogotá 1850-1886. *Esfera*, pp. 21-39.
- Martín, N. I. (2016). Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia 1991-2013. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Nieto Arteta, L. (2016) Economía y cultura en la historia de Colombia [recurso electrónico] Bogotá: Ministerio de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia, (Biblioteca Básica de Cultura Colombiana. Economía / Biblioteca Nacional de Colombia).
- Padilla, A. y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 219-251.
- Pantoja, P. (2017). Teach history, a challenge between the didactic and the discipline: reflection since the formation a social science teachersin Colombia. *Diálogo andino*, (53), pp. 59-71. Disponible em: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>.
- Rodríguez, S. (2017). Memoria y Olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960. Bogotá: Universidad Nacional y Universidad del Rosario.
- Saaresranta, T. (2011). Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino. *Tinkazos*, 14(30), 127-144. Disponible em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512011000200006&lng=es&tlng=es.



- Salinas Comboni; J. N. J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes *Reencuentro*, núm. 66, abril, 2013, pp. 10-23 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- Serna-Dimas, A. (2001). *Próceres, textos y monumentos: culturas urbanas, discursos escolares y formas de historia Bogotá (1938-1991)*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Soto, D. P. (2022). Francia Márquez y otro “don nadie” de la historia colombiana. En Ramírez, J.; González, M. *Ancestral* (pp. 118-122). Medellín: Pregón S.A.S.
- Velandia, R. (1988). *La Academia Colombiana de Historia*. Editorial Kelly, Bogotá D.E.
- Velasco, G. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluriversidad*, 14(1), pp. 78-89.
- Villagrán, J. (2019) *Herramientas pedagógicas interculturales bilingües con niños y niñas indígenas Embera Katio y Chamí del Colegio Antonio, José Uribe en Bogotá* (Tesis maestría en infancia y cultura), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Ensino de História: identidade, interculturalidade e integração da região amazônica



FERNANDO CAJÍAS DE LA VEJA

UNIVERSIDAD MAYOR SAN ANDRES (BOLÍVIA) E
UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA (BOLÍVIA)

Meu vínculo mais profundo com o Ensino de História se deu na década de 1990, quando fiz parte do projeto *O Ensino de História para a Paz e a Integração*, patrocinado pelo Convênio Andrés Bello (CAB). Atualmente, dedico-me mais ao ensino e à pesquisa da História Cultural na Bolívia e, comparativamente, à História Cultural Mundial.

Este capítulo está dividido em quatro partes: 1) experiência do projeto sobre Ensino de História, coordenado pelo CAB; 2) reflexões sobre identidade, interculturalidade e integração; 3) apontamentos sobre a região amazônica na Bolívia, e 4) análises resumidas da presença do mundo amazônico na pesquisa e no ensino de História.

O Ensino de História para a paz e a integração

De 1996 a 2000, participei do projeto *O Ensino de História para a Paz e a Integração*, coordenado pela Área de Educação do CAB, di-



rigido pelo historiador equatoriano Eduardo Fabara. Participaram do projeto historiadores, cientistas da educação, autores de livros, docentes de história, formadores de docentes, pesquisadores e psicopedagogos de nove países, aqui elencados por ordem alfabética: Bolívia, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, Espanha, Panamá, Peru e Venezuela. Dos seis países da região andina, cinco também são da região amazônica.

Ao receber o convite de nosso anfitrião Erinaldo Cavalcanti (UFPA, Brasil) para fazer parte da redação de um capítulo e participar do *I Colóquio Virtual de Ensino de História nos Países Amazônicos*, hesitei um pouco em aceitar porque já haviam passados 20 anos do anterior projeto. Contudo, também me entusiasmei ao comprovar que, graças à iniciativa de pesquisadores de universidades do Brasil e da Colômbia, surgiu um novo projeto integrador, desta vez dos países amazônicos.

Pensei também que as conquistas e frustrações do projeto do CAB, apesar da distância no tempo, poderiam servir para comparar as importantes iniciativas: a de duas décadas atrás e a presente.

O ponto de partida foi a *I Conferência Internacional sobre o Ensino da História para a Integração e a Cultura da Paz*, realizada em novembro de 1996, em Cartagena das Índias. Nessa reunião, surgiu a iniciativa de solicitar ao CAB que patrocinasse “uma pesquisa de diagnóstico para identificar fortalezas e debilidades do ensino da história nos países do CAB” (Fabara, 1999, p. 14).

Assim, formaram-se comissões de trabalho com os participantes dos países, e realizaram-se reuniões técnicas multidisciplinares nacionais e internacionais. Em novembro de 1998, no marco do coletivo *Congresso Nacional de História do Equador*, foram apresentadas as conclusões dos estudos nacionais, que, fundamentalmente, analisaram as características, as metodologias e os eixos temáticos do currículo de cada país; os livros universitários e es-



colares; a formação de docentes; a forma com que a integração latino-americana e a cultura de paz estavam presentes nestes três componentes fundamentais do Ensino de História.

Em 1999, foram publicados os estudos nacionais e procurou-se fazer a melhor difusão possível; organizaram-se experiências práticas em escolas de fronteira, reuniões com docentes e estudantes de História, editores de livros e publicações bilaterais. Mas, devido a diversas circunstâncias externas e internas, o projeto foi abandonado.

Restam as publicações dos estudos nacionais, que têm diagnósticos e conclusões por país. Mais interessante para os fins deste colóquio é o livro *Assim se ensina a HISTÓRIA Para a Integração e a Cultura de Paz* (2000), CAB Bogotá, no qual participaram os coordenadores dos estudos nacionais.

No livro, são realizados estudos comparativos entre as semelhanças e diferenças que existem nos currículos e planos de estudo para o ensino de História dos países participantes; os livros didáticos e o ensino da história para a paz e a integração; a formação de professores para o Ensino de História.

De todos os temas abordados na ocasião, permito-me aprofundar três deles (o melhor possível, dado o espaço que se tem), que também estiveram presentes no *I Colóquio Virtual de Ensino de História nos Países Amazônicos*, provando que continuam vigentes: 1) para que e como se ensina a história; 2) identidade e interculturalidade; 3) integração latino-americana aplicada na iniciativa que nos convoca à integração dos países amazônicos.

Para que e como se ensina a História?

Esta reflexão envolve vários debates, mas um dos mais importantes, há 20 anos e atualmente, é o que questiona se queremos que o ensino da história contribua na formação de pessoas patriotas com alto civismo ou se queremos formar pessoas críticas.



A primeira alternativa envolve uma história repetitiva, memorística, oficial, uma versão, um texto, parafraseando Carretero, uma visão narcisista de vencedor ou de vítima. A segunda envolve análise de docente e estudantes, debate, pesquisa, várias histórias, vários textos, fontes primárias escritas e orais.

Entrando na terceira década do século XXI, é difícil acreditar que não se tome como fim do ensino de História formar cidadãos críticos. De fato, a Reforma Educativa Avelino Siñani-Elizardo Pérez, de 2010, vigente na Bolívia, estabelece a formação de estudantes críticos.

No entanto, em muitos estabelecimentos de ensino, especialmente os estatais, existem livros únicos, bem como livros observados. No princípio de uma “educação descolonizadora”, estabelecido pela própria lei, não está definido o que se vai entender por descolonização, o que leva a um caminho sem rumo claro.

Nenhum pesquisador ou docente de História pode negar os abusos da colonização espanhola, lusitana, inglesa ou francesa; mas, cinco séculos de convivência nos tornaram países herdeiros de expressões culturais pré-hispânicas, além de herdeiros das culturas que trouxeram os colonizadores e, ainda mais, de expressões de cultura compartilhada que produziram, em uma boa parte da população, a mestiçagem ou hibridez cultural.

Para que serve o Ensino de História? Sem dúvida, para formar o espírito crítico, para consolidar valores e o respeito aos direitos humanos. Neste capítulo, insistirei que uma das suas finalidades mais importantes é a formação e a construção da identidade; mas não exclusivamente a identidade cívica patriótica, como foi concebida tradicionalmente, mas uma identidade entendida como um tema muito mais complexo, já não só de um país, mas das partes que o compõem e da integração latino-americana. Isto leva-nos ao debate, ainda inacabado, sobre identidade e interculturalidade.



Identidade e interculturalidade

Um dos temas mais ligados ao Ensino de História é o da construção da identidade cultural. Existem várias definições para identidade cultural. Começemos por considerá-la como o conjunto de expressões culturais com conteúdo cultural próprio, com valores próprios, com criações e recriações próprias e originais; um conjunto a partir do qual um grupo social tem o conhecimento e o sentimento de pertença. Não é estática, mas profundamente dinâmica.

A construção da identidade cultural, tanto de um país como de um indivíduo, é o resultado de um longo processo histórico no qual intervêm muitos fatores e muitos atores. É construído, principalmente, pela transmissão.

A primeira transmissão é a vertical, de geração a geração; nela, os agentes principais são a família, os meios de comunicação, a comunidade, a vizinhança e, o que aqui nos interessa destacar, os centros educativos em todos os seus níveis, desde os jardins de infância até as universidades.

Por isso, é grande a responsabilidade de como se ensina e o que se ensina, especialmente nos conteúdos culturais e na História. Esses conteúdos que são transmitidos podem estar ligados à investigação, ou seja, à própria cultura, mas também à transcultura, ou seja, à transmissão de conteúdos de outras culturas. O resultado pode ser dois extremos: o fortalecimento da identidade cultural própria, mas com rejeição às expressões de outras culturas, ou a aculturação, com a perda parcial ou total da identidade própria. O resultado desejado é fortalecer a identidade própria, sem por isso discriminar ou questionar outras culturas. Por isso, a finalidade do ensino de História, em particular da história da cultura, deve ser formar cidadãos fortalecidos na sua identidade cultural e, ao mesmo tempo, interculturais.



Também deve-se enfatizar que, para além da transmissão vertical, existe a transmissão horizontal, ou seja, entre pessoas da mesma geração. A influência dos amigos, do casal, dos jovens influentes nas redes, tem a mesma importância do que a transmissão vertical, e inclusive mais, a partir da adolescência. Daí a necessidade de reforçar os conteúdos do Ensino de História e das culturas próprias, bem como os valores da interculturalidade no ensino médio e no ensino superior.

Tradicionalmente, mediante o ensino de História e de Educação Cívica, procurava-se fortalecer a identidade patriótica vinculada ao nacionalismo, entendido sob a concepção de Estado-Nação. Em outras palavras, nos países latino-americanos, priorizou-se fortalecer a identidade boliviana, chilena, peruana, brasileira, colombiana, venezuelana e equatoriana.

Sem dúvida, o fortalecimento da identidade de cada país ainda continua sendo um objetivo central, mas a partir da constatação de que nossos Estados são profundamente diversos a partir de seu meio ambiente e de suas expressões culturais. Não basta reforçar, exclusivamente, a identidade de Estado-Nação. Por isso, no caso particular da Bolívia, desde os anos 1980, já não se leva em conta apenas o todo, mas também as partes. É igualmente importante o reforço das identidades étnicas, das identidades urbanas, das identidades regionais; ou seja, o reforço não só das identidades que se encontram dentro de um país, mas também das macrorregionais. Neste caso, importa-nos a identidade latino-americana e, naturalmente, a sua convivência com o resto do mundo.

A construção da identidade latino-americana supõe integrações macrorregionais determinadas, ao mesmo tempo, pelo ecossistema e pela construção histórica. Destacam-se as integrações da macrorregião andina, da macrorregião amazônica, da macrorregião da bacia do Prata, da região do Caribe, da costa do Pacífico,



da costa do Atlântico e, particularmente neste caso, a integração da grande região amazônica.

Portanto, os currículos, os livros e a formação dos docentes devem ser adaptados ao todo e às partes. Por exemplo, na comunidade afroboliviana de Tocaña, deve-se ensinar a história afroboliviana, mas também a da região dos Yungas, assim como a história da Bolívia, da América Latina e da presença dos afros na América e no mundo.

É uma tarefa complexa que requer trabalhos interdisciplinares, mas muito necessários. Na Espanha, por exemplo, existem experiências em que, para fortalecer as identidades autônomas, foram ignoradas, no ensino, a história da Espanha, o que, portanto, enfraqueceu o sentimento de pertença ao país.

No outro extremo, ainda se fazem matrizes curriculares de história nacional, excessivamente focadas nas histórias dos centros de poder político e econômico, ignorando a história das outras regiões. Por exemplo, no *I Colóquio Virtual de Ensino de História nos Países Amazônicos*, pôde-se evidenciar que, apesar de sua enorme importância, a região amazônica está pouco presente tanto nos livros didáticos de história como nas matrizes curriculares dos cursos de formação docente.

Na Bolívia, durante muitos anos, o mundo indígena e o mundo afroboliviano estiveram praticamente invisíveis dentro do Ensino de História. Na atualidade, como será analisado adiante, há muito mais visibilidade, mas outros setores culturais se tornaram invisíveis. Uma conquista muito importante, desde os anos 1980, reforçada na última década, é a visibilização das culturas indígenas e afrobolivianas; mas, é contraproducente a tentativa de tornar invisível a mestiçagem e a criolagem.



Aspectos sobre a Região Amazônica na Bolívia

A região amazônica na Bolívia é muito diversa no que diz respeito à geografia, aos ecossistemas, às expressões culturais, às classes sociais, à organização territorial e à propriedade e posse da terra.

A identidade social e cultural da Amazônia boliviana vem sendo construída desde a época pré-hispânica até nossos dias; a maior diversidade étnica indígena da Bolívia se encontra na região amazônica. Mais de 20 nações indígenas das 36 reconhecidas pela Constituição pertencem a essa região; mas, uma boa parte é de pouca população e, por isso, entre todas, há cerca de meio milhão de habitantes. Em contrapartida, as nações originárias andinas, aymara e quéchua somam, aproximadamente, cinco milhões, daí a sua maior influência nas políticas públicas. Conhece-se muito menos da história das nações indígenas amazônicas da época pré-hispânica do que das nações andinas. O que está provado é que, enquanto a região andina e Terras Baixas de Santa Cruz e o Chaco foram colonizadas pelos espanhóis a partir do segundo terço do século XVI, a região amazônica, ao contrário, foi colonizada a partir da última década do século XVII.

As investigações sobre o passado pré-hispânico amazônico aumentaram nos últimos 50 anos, o que permitiu demonstrar que não eram nações exclusivamente de pescadores e caçadores, mas que várias delas conheciam a agricultura e que uma delas chegou a adequar-se com uma cultura agrícola desenvolvida, capaz de controlar as inundações em época de chuvas. Essa cultura foi denominada cultura hidráulica de Moxos, na qual se realizaram importantes escavações arqueológicas e sobre a qual foram feitas pesquisas e publicações. Existe um Museu em Trinidad que conserva boa parte da cerâmica descoberta.



Um avanço nos currículos oficiais atuais é a inclusão, no processo de ensino, da cultura hidráulica de Moxos, bem como de outras culturas das Terras Baixas; mas, as unidades dedicadas ao estudo da região andina têm maior presença.

Desde a chegada dos espanhóis ao território da Audiência de Charcas (hoje Bolívia), deram-se incursões militares e religiosas na região amazônica; contudo, o processo de colonização se iniciou na última década do século XVII ao serem fundadas, nas planícies moxeñas e no bosque Chiquitano, as Missões Jesuítas.

As etnias evangelizadas pelos jesuítas foram, principalmente, os Moxos, os Movimas, os Itonamas e os Chiquitanos. O rastro jesuíta ficou marcado no nome dos povos, na religiosidade, no vestuário, nas festas patronais. A festa é um cenário para os rituais católicos, mas também para as tradições e rituais próprios dessas etnias e para muitas de suas danças. A festa de Santo Inácio de Moxos, conhecida como a Ichapekene Piesta, foi declarada Patrimônio da Humanidade e isso fortaleceu seu conhecimento no resto do país. A orquestra de San Ignacio, que interpreta música moxeña e barroca, realiza turnês anuais, nacionais e internacionais. A arquitetura das Missões de Chiquitos também foi declarada Patrimônio da Humanidade; suas festas patronais e seu Festival de Música Barroca são reconhecidos nacional e internacionalmente.

As missões franciscanas também tiveram uma presença muito importante em uma parte da região amazônica, hoje localizada no norte do departamento de La Paz. As principais etnias evangelizadas pelos franciscanos foram a Takana e a Guaraya. Outras nações amazônicas, como os Yuracarés e os Tsimanés não foram evangelizados.

As Missões Jesuítas tinham governo autônomo e não se permitia a presença do governo espanhol, de comerciantes ou da hierarquia eclesiástica; mas, desde que foram expulsos, em 1767, iniciou-se um novo período histórico na região amazônica.



A partir do final do século XVIII, mas especialmente no período republicano, ocorreu uma importante migração de Santa Cruz; de La Paz e de Cochabamba (essas em menor quantidade); da Alemanha e de outros países europeus. A principal consequência foi a expansão da fazenda, das estâncias de gado, especialmente na região de Moxos, onde muitos indígenas foram convertidos em peões.

O auge da borracha produziu novas mudanças na região: surgiram empresas borracheiras e novas cidades; Cachuela Esperanza tornou-se um enclave da modernidade. O apogeu trouxe muitas consequências, como a nova onda de migrações internas e externas, o vínculo de trabalhadores e a perda da zona do Acre, produto de uma guerra de mesmo nome.

Com a liberdade religiosa estabelecida pelos liberais, desde o início do século XX, chegaram as chamadas evangelizações “cristãs” que tiveram seu efeito, especialmente, em algumas nações indígenas. Empresas agrícolas e fazendas de gado se consolidaram.

A Revolução Nacional de 1952, cuja medida mais importante foi a Reforma Agrária, distribuiu terras aos indígenas das Terras Altas, mas não aos das Terras Baixas; ou seja, a Reforma teve poucos efeitos na zona amazônica. Em vez disso, ao considerar-se que, em geral, Terras Baixas estavam pouco povoadas, fomentou-se a migração numerosa de indígenas das Terras Altas, o que também influenciou na construção atual da identidade cultural e social da região amazônica. Essa migração gerou conflitos em vários lugares, nos quais os indígenas amazônicos se sentiram avassalados.

O auge da produção da folha de coca produziu uma mudança profunda em uma das áreas amazônicas, conhecida como Chapare, dentro do trópico cochabambino. A pequena nação dos yuracaré foi deslocada para outras zonas. Os produtores de coca do Chapare são uma das organizações sociais, políticas e econômicas mais poderosas do país.



A nova era para as nações indígenas, originariamente amazônicas, começou na década de 1980, coincidindo com o início da etapa democrática no país. Antes, houve movimentos de resistência, mas foi a partir dos anos 1980 que os povos amazônicos se organizaram socialmente, valorizaram muito mais sua cultura e a visibilizaram, iniciando um processo profundo de luta por terra e território.

Em 1982, cria-se a Central Indígena do Oriente Boliviano (Cidob), paralelamente à organização de instituições vinculadas a cada uma das nações das Terras Baixas. Depois de quase uma década de organização e resistência, em 1990, produz-se a *Primeira Marcha Indígena por Vida, Território e Dignidade*. A marcha partiu do departamento do Beni, no coração da região amazônica, e, caminhando por milhares de quilômetros, chegou à cidade andina de La Paz, sede do governo a 3.500 metros de altura.

O efeito da marcha foi contundente; as nações indígenas das Terras Baixas, em especial as amazônicas, fizeram-se visíveis nas primeiras páginas dos meios de comunicação; seus dirigentes foram conhecidos e reconhecidos e o governo aceitou progressivamente conceder-lhes a sua principal exigência: os Territórios Comunitários de Origem (TCO). A partir dessa primeira vitória, a marcha pacífica constituiu-se o seu principal instrumento de luta. As duas últimas não foram bem-sucedidas nas suas exigências.

Pelo processo histórico, descrito brevemente nas linhas anteriores, as identidades cultural e social da região amazônica são muito diversas. Em primeiro lugar, estão as nações indígenas propriamente amazônicas, conforme seguem: moxeña (a única com mais de 100 mil habitantes), guaraya, movima, itonama, tacana, tsimane, moseten, joaquiniana, leco, araona, baure, morapa, canichana, cavineña, yaminawa, cayubaba, yuki, chacobo, yuracare, ejea e pakawara. A nação chiquitana, tão importante em número de habitantes e fortalecimento de sua identidade, é considerada, por vários espe-



cialistas, como parte do trópico de transição entre o amazônico e o chaqueño.

Parte das etnias mencionadas está em plena ascensão social, tem consolidadas sua identidade cultural, visibilidade e participação política no contexto do país, e está presente nos planos de Ensino de História. Outras, ao contrário, estão muito vulneráveis e em perigo de extinção por diminuição de seus componentes, influência de identidades culturais mais fortes, perda paulatina de sua língua e falta de acesso aos TCOs.

A luta, não só por terra, mas também por território, deve-se ao fato de que muitas dessas nações são, além de agricultores, pescadores e caçadores. A essa identidade indígena amazônica diversa se soma uma identidade crioula mestiça — parecida com a identidade crioula mestiça de Santa Cruz — mas também com características próprias. Os migrantes indígenas, mestiços e crioulos da região andina, denominados colares, também representam uma importante presença econômica, política e cultural.

Apesar da diversidade, existem traços comuns como a influência da poderosa natureza amazônica: seus rios, suas florestas, sua fauna, sua flora. Também as expressões culturais compartilhadas, como a gastronomia e, especialmente a festa. Não se pode negar que a diversidade não é totalmente assumida por todos; existem choques culturais e o problema da terra e do território ainda não tem uma solução plena, justa e equitativa. Desde o início da história republicana, até hoje, os governos centrais cometeram o erro de acreditar que Terras Baixas eram terras virgens sem habitantes. Houve muita melhora nos últimos anos, mas ainda existem injustiças com indígenas das Terras Baixas; a prova disso é a última marcha dessas nações, realizada em 2021, que percorreu centenas de quilômetros de Trinidad a Santa Cruz protestando pelo domínio de suas terras. O governo não aceitou seus pedidos.



Diante desse panorama de convivências harmônicas, mas também de conflitos, o Ensino de História tem um papel fundamental. É inegável a necessidade de maiores pesquisas arqueológicas, antropológicas e históricas para prover o processo de ensino de conteúdos científicos. É necessário que o conhecimento da história amazônica não esteja apenas presente nos centros educacionais da região, mas em todo o país.

É necessário ter uma memória de todo o processo histórico, mas destinada a uma cultura de paz; ter uma história vivida pelos avós que não afete a convivência de netos e bisnetos; evitar que a memória histórica seja fonte de ressentimentos e de vingança, de complexos de superioridade ou de sentimentos de vitimização. Cultura de paz não significa evitar o conflito, mas formar cidadãos capazes de procurar soluções pacíficas. Por isso, também é necessária uma história da cultura compartilhada.

Assim, o Ensino de História deve contribuir para a consolidação das identidades de cada uma das nações indígenas amazônicas, além de fortalecer o sentimento e o conhecimento de pertença da região amazônica à Bolívia, à América Latina e ao mundo.

Na Rede Panamazônica para a Formação e o Ensino de História (REPAMFEH), deve-se investigar conteúdos e métodos pedagógicos para unidades educativas comuns a todos os nossos países ou parte deles. Por exemplo, a história das nações indígenas que estão presentes em mais de um dos nossos países.

Identidade cultural, interculturalidade, integração e presença amazônica no Ensino de História

Nos séculos XX e XXI, foram estabelecidas várias normas constitucionais e leis educativas; cada uma delas, em seu momento histórico, tem tratado diferentes temas relacionados à educa-



ção. As quatro grandes Reformas Educativas levaram em conta, direta e indiretamente, a identidade e a interculturalidade de acordo com as bases e os objetivos da educação boliviana.

A Reforma Liberal do início do século XX procurou modernizar o país por meio da educação. Incluiu mulheres e indígenas enquanto sujeitos do processo educacional; mas, quanto ao indígena, a instrução procurava “civilizá-lo”, o que, no conceito da época, significava sua europeização. Também existiram vozes de contestação, como a de Franz Tamayo, que apresentava, em 1909, a Pedagogia Nacional e a criação das escolas indígenas, como a de Warisata, que fortalecia a identidade indígena.

A Reforma Educativa da Revolução Nacional, aprovada em 1955, representa a identidade indígena, mas prioriza a integração nacional. Na realidade, a Revolução Nacional valorizou culturas indígenas pré-hispânicas, mas considerou que a palavra “índio” recordava situações de exploração, por isso substituiu-a por “campônês”, e as autoridades originárias foram substituídas pelos sindicatos. Nas políticas culturais e educativas, foi dada maior prioridade à integração nacional e à mestiçagem.

Os resultados foram diferentes. Por um lado, em grande medida se conseguiu a democratização educativa, mas não se conquistou a almejada integração nacional. Desde os anos 1980, houve, como já dito, fortes movimentos identitários, e se assinalou, a partir das nações indígenas e das regiões, que a título de integração se tinha intensificado a castelhanização e o andino-centrismo em detrimento das nações indígenas e das Terras Baixas, incluindo a Amazônia.

Esse movimento identitário contribuiu, em 1994, para a emenda do art. 1º da Constituição Boliviana — que define as características do Estado boliviano — introduzindo a sua qualidade de Estado multilíngue e pluricultural. No art. 171, estabelece-se



que o Estado reconhece os direitos sociais dos povos indígenas “e defende sua identidade e seus valores, sua língua, seus costumes e tradições”.

Na Reforma Educativa de 1994, dá-se prioridade à interculturalidade, entendida como o fortalecimento das identidades e o diálogo entre culturas. Entre os resultados, destaca-se o fortalecimento de identidades indígenas, como, por exemplo, os aymaras nas Terras Altas e os guaranis nas Terras Baixas; mas, pouco se conseguiu em matéria de interculturalidade.

A preocupação em equilibrar o reforço das identidades culturais e a proteção da diversidade com a interculturalidade manifestou-se quando se discutia a convenção sobre a proteção e a promoção da diversidade cultural, aprovada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 2005. Nesse espaço, a delegação boliviana apresentou e obteve a aprovação do art. 8º, que definiu a interculturalidade, enquanto diálogo entre culturas, como um meio para que as identidades não fossem isoladas e convivessem e compartilhassem com as outras culturas.

No ano de 2005, produz-se uma mudança importante com o início do governo de Evo Morales e o Movimento ao Socialismo, ideologia em que predomina o indianismo (luta pelos direitos dos indígenas por protagonistas indígenas) e o indigenismo (luta pelos direitos dos indígenas por protagonistas não indígenas). No que diz respeito às políticas cultural e educativa, dois documentos legais foram fundamentais para compreender essa ideologia: a Constituição de 2009 e a Lei de Reforma Educativa de 2010.

O art. 1º da Constituição de 2009 define a Bolívia como Estado plurinacional onde existe a pluralidade cultural e linguística. A pluralidade cultural já era reconhecida constitucionalmente, desde 1994; a mudança é que, na nova Constituição, confere-se o cará-



ter de nação às diferentes culturas, deixando de lado a concepção de Estado-Nação.

O art. 3º define que “a nação boliviana está formada pela totalidade de bolivianas e bolivianos, as nações e povos indígenas originários camponeses, e as comunidades interculturais e afrobolivianas que, em conjunto, constituem o povo boliviano” (Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia, 2009, p. 8).

Para compreender melhor esse artigo, é necessário recordar que, nas discussões da Constituinte, não houve consenso para a denominação genérica das nações que existiram desde antes da chegada dos espanhóis. Os representantes da região andina argumentaram para que fossem denominados “originários” e que deixassem de ser chamados de “índios” pela carga histórica negativa do termo. Por sua vez, os representantes das Terras Baixas, entre elas as amazônicas, defendiam que a denominação continuasse a ser “indígenas”, porque, entre outras razões, essa denominação continuava vigente em suas instituições tradicionais, como o cabido indígena. Uma terceira posição foi a dos que defendiam a denominação “camponeses”, por considerar que o mais importante era destacar sua atividade econômica. Aceitaram-se as três posições, mas, a constituição as coloca sem o uso da vírgula para, assim, deixar claro que, apesar da diferença de denominações, essas tinham o mesmo significado.

Também se destacou que as “comunidades interculturais”, surgidas depois da Revolução Nacional, anteriormente denominadas “colonizadoras”, faziam parte do setor social com regras especiais a seu favor. O termo “intercultural” produziu uma confusão conceitual, já que, neste caso, refere-se especificamente aos migrantes das Terras Altas às Terras Baixas, e não à atitude de dialogar entre culturas.

Várias normas da Constituição propõem consolidar os direitos dos indígenas, entre eles o direito à sua identidade cultural (art.



2º); os direitos e as nações dos povos indígenas (artigos 30 e 31); os direitos do povo afroboliviano (art. 32); o reconhecimento da autonomia indígena originária camponesa (artigos 289-296) (Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia, 2009).

Graças a uma longa luta pacífica, conseguiu-se que os afrobolivianos tivessem os mesmos direitos que as nações indígenas, direitos definidos na Constituição e na Lei de Reforma Educativa. A Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010) estabeleceu, nas bases e nos fins da educação, a reafirmação cultural:

Art. 3º. Bases para a Educação. **I:** É descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais; **orientada à reafirmação cultural das nações e dos povos indígenas originários camponeses, às comunidades interculturais e afrobolivianas** na construção do Estado Plurinacional e o Viver Bem.

Art. 4º. Fins da Educação. **IV:** Fortalecer o desenvolvimento de intraculturalidade, interculturalidade e plurilinguismo na formação, e a realização plena das bolivianas e dos bolivianos para uma sociedade do Viver Bem. **Contribuindo para a consolidação e o fortalecimento da identidade cultural das nações e dos povos indígenas originários camponeses, comunidades interculturais e afrobolivianas**, a partir das ciências, técnicas, artes e tecnologias próprias, em complementaridade com o conhecimento universal (p. 3. Destaque do autor).

A Lei dá prioridade a “nações e povos indígenas originários camponeses, comunidades interculturais e afrobolivianas” em, pelo menos, 10 artigos, como, por exemplo no inciso VIII, dos fins da educação em relação à integração com os âmbitos continental e mundial, no inciso III, sobre os objetivos da educação; no conceito de intraculturalidade e no título III do sistema educativo plurinacional, art. 9º, inciso II, dos objetivos da educação regular.

Certamente, é muito importante dar visibilidade e protagonismo à numerosa população indígena, especialmente à cultura



afroboliviana, que não foi considerada no censo de 2002; mas, outro numeroso setor cultural da população, os crioulos e os mestiços, sentem-se ignorados nos censos, na Constituição, na Lei Educativa e em seus planos de estudo.

Para alcançar o objetivo que nos interessa neste capítulo — a reflexão sobre a integração dos países amazônicos — entre as finalidades da Educação estabelece-se promover a integração latino-americana: “Art. 4º. Fins da Educação. **IX:** Fortalecer a unidade, integridade territorial e soberania do Estado Plurinacional, promovendo a **integração latino-americana** e mundial” (Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez, 2010, p. 5. Destaque do autor).

Outro documento importante a partir do qual se pode analisar a política educativa atual em relação à identidade cultural e à presença amazônica nos currículos, é o publicado pelo Ministério da Educação do Estado Plurinacional da Bolívia (MEEP), em 2021, e que contém os Programas de Estudos Avaliados.

Nesse documento, quando se trata de Comunidade e Sociedade, ao definir a área de conhecimento de Ciências Sociais, critica-se o eurocentrismo na educação. Frente a isso, propõe-se a descolonização das Ciências Sociais com abordagens latino-americanas. O documento reconhece a ruptura epistêmica (ideológica e política) a partir do pós-guerra do Chaco e do período da Revolução Nacional de 1952, que constitui um novo olhar interno. Mas, na prática, ao criar categorias, como “camponês”, “operário”, “classe média” e “burguesia”, acaba-se “escondendo” o indígena na ideia do camponês e introduzindo-o no “mundo moderno”.

Na caracterização da área, expõe que, no seu tratamento, os conteúdos propostos devam fortalecer a identidade cultural (individual e coletiva) existente no Estado Plurinacional da Bolívia na sua relação com o contexto local, regional, nacional, latino-americano e mundial (diálogo com outras culturas do mundo).



No enfoque da área, propõe a restauração da história dos povos indígenas originários (não menciona afrobolivianos nem mestiços) enquanto atores sociais. Reconhece que, na “concreção curricular da Área de Ciências Sociais, a História continua sendo o eixo principal”, mas estimulada por outras disciplinas, como Antropologia, Sociologia, Arqueologia, Economia e Ciência Política. Na prática, é importante constatar o aumento da carga horária para o ensino da História. No objetivo da área, pretende-se fortalecer a identidade cultural para atingir a descolonização mediante a análise crítica dos processos históricos locais, regionais, nacionais e mundiais.

Em relação aos conteúdos a serem ensinados nos diferentes anos de escolaridade, dá-se prioridade à história dos povos indígenas, sobretudo daqueles das Terras Altas. Existem unidades temáticas vinculadas aos povos indígenas amazônicos, mas muito menos do que as unidades destinadas à história dos povos originários das Terras Altas. Não se trata de mestiçagem, exceto na história dos movimentos independentistas. Destaca-se a presença da comunidade afroboliviana, mas não se assinalam temas específicos para conhecer sua história e seu presente. Em várias unidades, propõe-se a conexão de acontecimentos históricos com a história da Bolívia, da América Latina e do mundo.

No 1º ano do ensino médio, estabelece-se como conteúdo do primeiro trimestre o estudo dos Povos Originários da América Abya Yala, entre eles o povo amazônico Moxos, “um esplendoroso passado”. Em seguida, “a invasão colonial aos povos americanos”, incluindo a organização política e econômica durante a colônia e o papel da igreja, passando para as rebeliões indígenas e crioulo-mestiças para fins da colônia, sem especificar as características de crioulos e mestiços.

No 2º ano do ensino médio, no 3º trimestre, estabelece-se como conteúdo a transmitir “as treze guerras internacionais da



Bolívia”, desde a Guerra da Independência até a Guerrilha de Che Guevara.

No 3º ano, o objetivo é:

Analisar os antecedentes, causas, processos e consequências dos fatos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais que incidiram sobre a consolidação do Estado Plurinacional e dos nossos povos da Abya Yala, ligando-os à conjuntura atual da sua realidade local, regional, nacional e mundial no quadro da prática dos valores sociocomunitários, morais, éticos, cívicos e de identidade cultural (MEEP/B, 2021, p. 59).

No 2º trimestre do 3º ano, é estabelecido o conteúdo que se apresenta no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Conteúdo do 2º trimestre do 3º ano do ensino médio

Título	Conteúdo
História de nossas nações e/ou povos desde sua origem	<ul style="list-style-type: none">• Quem somos e de onde viemos: origem do cosmos e do ser humano.• Teorias sobre o povoamento do continente americano e estudos antropológicos sobre os primeiros habitantes.• Povos na Pré-história
Presença das nações e/ou povos indígenas originários do qullasuyo e das Terras Baixas	<ul style="list-style-type: none">• Espaço geográfico das culturas andinas e do oriente boliviano.• História e organização econômica, social e política das primeiras culturas das Terras Altas (andinas): Viscachani, Chiripa, Wankarani, Wari, Urus-Chipayas; a cultura Moxo e sua tecnologia hidráulica; os senhorios aymaras.• História e organização econômica, social e política das primeiras culturas das Terras Baixas: Moxos, Tupis-guaranis.
Tiwanaku: estado pré-hispânico	<ul style="list-style-type: none">• Origem e períodos Tiwanaku.• O núcleo. A cidade de Tiwanaku.

<p>A civilização Inca</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Origem, expansão, alianças e guerras. • Incas no Collasuyu. Samaipata, antes e depois dos Incas.
<p>As nações e os povos indígenas originários camponeses e a comunidade afroboliviana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As 36 Nações Indígenas Originárias Camponesas e a Comunidade Afroboliviana. • Práticas democráticas e princípios de convivência democrática de nossas Nações e Povos Indígenas Originários.

Fonte: MEEPB, 2021, pp. 60-61.

Pode-se observar que a história das nações amazônicas é muito menor do que a história das nações das Terras Altas. Também não se orienta sobre os conteúdos referentes à história da comunidade afroboliviana.

No 3º trimestre do 3º ano do ensino médio, determina-se como conteúdo de ensino a história da invasão colonial e a chegada dos europeus à América: o obscurantismo europeu, o papel da Igreja no controle dos povos indígenas, as doenças que trouxeram, o genocídio, a destruição, a exploração, a mita¹, o comércio de escravos etc. Não se pode negar que, durante a colônia, aconteceram muitos fatos destrutivos, mas, ao seguir-se este plano, só se ensina *la leyenda negra*, e não os aspectos que fazem parte da identidade boliviana atual: as obras de arte, as expressões culturais compartilhadas e as próprias do cruzamento, como o sincretismo religioso, a teologia híbrida, as festas, a gastronomia, a vestimenta.

Em relação ao processo de integração latino-americana, é interessante o conteúdo para o último ano do ensino médio, referente à integração latino-americana em uma unidade chamada “Bolívia,

1 A mita é um turno de trabalho obrigatório, utilizado no Império Inca e que no período colonial espanhol foi adaptado para forçar os homens indígenas entre os 18 e 50 anos das províncias Aymaras e Quíchuas a trabalhar nas minas do Cerro de Potosí. O turno consistia em trabalhar um ano de 7 em 7 anos. Era um sistema que fornecia mão-de-obra barata todos os anos e levava a muitos abusos.

sua integração com a América Latina e o mundo: ONU (Unesco), OEA, BM, FMI, UE, Opep; as relações diplomáticas da Bolívia e os processos de integração com os países vizinhos da América Latina e do mundo: CAN, Mercosul, Unasul” (MEEPB, 2021, p. 70).

Tem-se destacado que a Lei de Reforma Educativa e os planos curriculares buscam fortalecer a identidade cultural das nações indígenas originárias e afrobolivianas, mas não a interculturalidade, apesar de essa ser mencionada como um dos fins da educação. Em vez disso, são ignorados alguns setores da sociedade, como os crioulos e os mestiços, e não se dá a devida importância aos indígenas das Terras Baixas.

Um dos aspectos mais importantes e inovadores é a contribuição da sociedade civil, especialmente a das organizações de etnias das Terras Baixas no processo educativo, desde a famosa *Marcha Indígena por Terra, Território, Educação e Saúde* de 1990. É o caso do Conselho Educativo Amazônico Multiétnico (CEAM), que é a instância técnica em educação dos povos indígenas da Bolívia (Confederação de Povos Indígenas da Bolívia [CIDOB]) para as nações indígenas das Terras Baixas em sua luta pela educação intracultural, intercultural e multilíngue. O Conselho, que se institucionalizou em 1997, agrupa todas as nações indígenas das Terras Baixas e tem produzido propostas curriculares. Entre suas publicações, destaca-se: *Saberes e conhecimentos dos povos indígenas da área de cobertura do Conselho Educativo Amazônico Multiétnico* (CEAM, 2008).

Nessa mesma época, foram criadas organizações similares das diversas etnias e feitas publicações de seus saberes, conhecimentos e administração educativa, como, por exemplo: do povo Guaraní, o Conselho Educativo do Povo Originário Guaraní (CEPOG). De criação mais recente, é o Conselho Nacional Afroboliviano (Conafro), que, além de lutar por visibilidade, direitos humanos e culturais, e contra a discriminação, também realiza propostas curriculares e publicações.



Falta analisar com profundidade como se aplicam a lei e os planos curriculares na realidade prática da sala de aula, nos livros didáticos e na formação docente. Dez anos depois da reforma, ainda o documento reclama da existência de professores reprodutores de um sistema neocolonial (MEEPВ, 2021).

A verdade é que os currículos têm de ser seguidos por causa do controle do MEEPВ, mas isso também acontece em outros países. Pelo que se ouviu no *I Colóquio Virtual de Ensino de História nos países Amazônicos*, os centros educativos e os professores apostam em um ensino mais crítico, mais complexo e inclusivo de todas as partes da sociedade boliviana. Por exemplo, em uma entrevista, a Professora e Mestra em História, Stephanie Carola Vargas, afirmou que seu colégio, sendo “um colégio católico experimental, permitia uma maior abertura à modificação e ao enriquecimento de conteúdos” (Vargas, 2022, p. 1). Segundo Vargas:

Os conteúdos sobre o mundo amazônico são revisados ao lado dos conteúdos sobre os Andes (para evitar mal-entendidos com a cronologia). No entanto, são preparadas aulas especiais destinadas apenas a esse tema devido às suas características geográficas e às suas diferenças em termos de penetração e colonização [...]. Os conteúdos mínimos exigidos pelo Ministério da Educação são abordados até o 5º ano de ensino médio. No 6º (promoção), existe o Ateliê de História, que se concentra na **pesquisa**, e os jovens podem escrever dentro dos parâmetros de algum tipo de história (social, diplomática, oral etc.) (Vargas, 2022, p. 1. Destaque do autor).

Aspectos do estado de arte das investigações históricas sobre o mundo amazônico boliviano

Um aspecto fundamental relacionado com o Ensino da História é a investigação histórica, porque ela nutre de conteúdos os três grandes braços do ensino: a matriz curricular, a formação de



docentes e os livros didáticos. Como acontece em quase todos os âmbitos, em termos de conhecimento da história e da cultura amazônicas, progrediu-se muito mais em sua pesquisa do que em seu ensino.

As pesquisas históricas e culturais sobre a região amazônica aumentaram consideravelmente nos últimos anos, mas ainda falta muito para investigar. Um olhar rápido, não exaustivo, desse panorama nos permite ter uma visão otimista. O estudo do investigador Álvaro Diez Astete (2018) — *Compêndio de etnias indígenas e ecorregiões da Bolívia. Amazônia, Oriente e Chaco* — é um trabalho fundamental para conhecer as etnias Terras Baixas.

Uma das principais linhas das publicações do Centro de Estudos para a América Andina e Amazônica é, precisamente, a história amazônica. Destacam-se as publicações da historiadora amazônica María del Pilar Gamarra Téllez (2012), como *O desenvolvimento autônomo da Amazônia Boliviana e Barraca borracheira e domínio amazônico: o conflito do Acre 1889-1903. Geopolítica na bacia amazônica Bolívia, Brasil e Peru* (2018). Também da mesma autora, refere-se *Amazônia norte da Bolívia. Economia borracheira 1870-1940* (2018).

O Instituto de Estudos Bolivianos da Faculdade de Humanidades da Universidade Maior de San Andrés (UMSA), realizou importantes estudos sobre a história e a cultura Takana. O curso de História da UMSA, através de seu Instituto de Pesquisas Históricas, tem uma linha de pesquisa da Amazônia e realiza importantes publicações sobre a região. Por exemplo: de Vannya Gómez-García (2016), *Rotas e visões de exploradores, conquistadores e missionários para as Terras Baixas dos mosetenes*; de Octavio Orsag (2018), *Civilização e barbárie. Os povos não reduzidos durante o auge da goma: Bolívia, 1880-1912*; de Ana María Lema (coord.) et al. (2018) *Caupolicán Iturralde: terra de promessas e projetos nacionais. Recursos de um território articulador nas Terras Baixas da Bolívia, séculos XVII-XX*.



A pesquisadora do Instituto, Pilar Mendieta, desde 2010, realizou importantes publicações sobre o norte amazônico pacífico e a história do Beni, como um importante trabalho sobre as mulheres durante a época borracheira. Muito ligado ao tema do Ensino de História amazônica, está o ensaio da professora do curso de História, María Luisa Soux (2022), *O currículo de história para o ciclo secundário na Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez e a construção de uma nova história oficial da Bolívia*.

Uma obra clássica para a história beniana é a escrita pelo empresário Nicolás Suárez ([1928] 2018): *Anotações e documentos sobre a campanha do Alto Acre, 1902-1903*. Historiadores amazônicos de grande valor, como Antonio Carvallo, Pinto Parada e Arnaldo Lijerón deixaram muitas obras valiosas de história e cultura beniana. Para outros territórios e outras etnias das Terras Baixas, existem também importantes estudos, como os do pesquisador alemão Jûrgen Riester, cuja *Obra reunida* foi publicada pela Biblioteca do Bicentenário em 2021.

Na cidade de Santa Cruz, existe um importante impulso de estudos históricos sobre a cidade e o seu departamento, encabeçado por historiadores, como Paula Peña, Víctor Hugo Limpas, Alcides Parejas e Isabelle Combes. Quanto às publicações, especialmente de livros didáticos, sobressai o trabalho do Grupo Editorial La Hoguera. Também são importantes os trabalhos de historiadores amazônicos empíricos de grande conhecimento sobre sua região, como os de Chelio Luna Pizarro (1976) — *Ensaio monográfico do Departamento de Pando* — e de César Augusto Machicao Gámez (2014) — *História dos povos do norte pacífico*.

Quanto à história da nação afroboliviana, existem muitos estudos, produzidos interna e externamente (por estudiosos afros e não afros, respectivamente); mas, seu habitat principal — o dos Yungas, localizado entre o andino e o amazônico — merece uma análise especial.



Integração amazônica: à guisa de conclusão

Como parte da unificação latino-americana, é necessário fortalecer a integridade dos países amazônicos. Para isso, é necessário propor projetos de integração da região amazônica sul-americana que envolvam dois ou mais países; realizar pesquisas comparativas, troca de livros, ensaios e audiovisuais sobre a região amazônica; promover estudos de dentro e de fora; elaborar unidades didáticas sobre o tema amazônico para todos os níveis da educação; organizar cursos virtuais de pós-graduação para professores de História sobre o tema amazônico integrado. Enfim, fazer do amazônico e do latino-americano um conhecimento, uma reflexão e um sentimento de pertença.

Referências bibliográficas

- Consejo Educativo Amazónico Multiétnico CEAM. (2008). Saberes y conocimientos de los pueblos indígenas del área de cobertura del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. La Paz: CNC/ CEAM.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Bolivia: La Razón.
- Diez Astete, A. (2018). Compendio de etnias indígenas y ecorregiones de Bolivia. Amazonía, Oriente y Chaco. La Paz: Biblioteca del Bicentenario.
- Fabara, G. E. (1999). Introducción. En Así se enseña la historia para la integración y la cultura de la paz (pp. 7-22). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Gamarra Téllez, P. (2012). El desarrollo autónomo de la Amazonia Boliviana y Barraca gomera y dominio amazónico. El conflicto del Acre 1889-1903. Geopolítica en la cuenca amazónica. Bolivia, Brasil y Perú. La Paz: CEPAAA.



- Gamarra Téllez, P. (2018). Amazonía norte de Bolivia. Economía gomera 1870-1940. La Paz: Biblioteca del Bicentenario.
- Gómez-García, V. (2016). Rutas y visiones de exploradores, conquistadores y misioneros hacia las tierras bajas de los montes. La Paz: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Lema, A. (2018). Caupolicán Iturralde. Tierra de promesas y proyectos nacionales. Recursos de un territorio articulador en las tierras bajas de Bolivia, siglos XVII-XX. La Paz: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Luna Pizarro, C. (1976). Ensayo monográfico del Departamento de Pando. La Paz: Amigos del Libro.
- Machicao Gómez, C. (2014). Historia de los pueblos del norte paiceño. La Paz: Consejo Municipal de La Paz.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley 070. Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2021). Programas de Estudio Dosificado.
- Orsag, O. (2018). Civilización y barbarie. Los pueblos no reducidos durante el auge de la goma. Bolivia, 1880-1912. La Paz: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Soux, M. (2022). El currículo de historia para el ciclo secundario en la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez y la construcción de una nueva historia oficial de Bolivia. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Suárez, N. ([1928] 2018). Anotaciones y documentos sobre la campaña del Alto Acre, 1902- 1903. La Paz: Biblioteca del Bicentenario.
- Vargas Mansilla, S. (9 de marzo de 2022). Contenidos de la materia de Historia, nivel superior, colegio San Calixto. (F. Cajías, Entrevistador).



O Ensino de História com enfoque intercultural na Amazônia boliviana



RAMIRO FERNÁNDEZ QUISBERT

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS, LA PAZ, BOLÍVIA

Introdução

Neste capítulo, nosso interesse central é refletir sobre como se tem ensinado História, nas últimas décadas, na Amazônia boliviana, partindo de uma abordagem intercultural propiciada por políticas públicas do Estado. De forma complementar, interessamos saber como as organizações da sociedade civil acompanharam essas políticas.

No caso boliviano, as relações entre estado e sociedade civil se manifestam em permanente conflito, razão pela qual as transformações educativas marcham ao ritmo das alternâncias políticas. Na Bolívia, as últimas mudanças profundas ocorreram a partir de 2006, quando foi eleito o primeiro presidente indígena; foi nesse contexto que, em 2009, surgiu uma nova Constituição Política do Estado (CPE), que consagrou, em substituição ao Estado Nacional Unitário, um Estado Plurinacional que reconheceu a existência de mais de 36 nações indígenas ancestrais, promovendo a unidade na diversidade, como se pode ler a seguir:



A Bolívia se constitui em um estado unitário, social de direito, plurinacional, comunitário, livre, independente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado e com autonomias. A Bolívia se funda na pluralidade e no pluralismo político, econômico, jurídico, cultural e linguístico, dentro do processo integrador do país (Art. 1º, CPE 2009).

Como será possível compreender, essa medida afetou as políticas públicas relacionadas à educação, e o efeito imediato disso, na sociedade civil, foram os intensos debates sobre a mudança de conteúdos educativos. Esse processo implicou uma renovação de discursos e narrativas contidas nos currículos do Ensino de História, e houve intensos debates sobre o uso de símbolos, escudos, bandeiras; objetos que representam o país, as regiões e as culturas. A ideia de Estado-Nação, de República Unitária Monocultural tinha sido alterada após dois séculos de existência.

Para nós, historiadores, desmoronavam-se as narrativas da história universal hegemônica sustentadas por uma matriz historiográfica eurocêntrica que se fazia evidente na irrupção de uma história clandestina, que sempre esteve aí, escondida, encoberta, subterrânea. Era como o ressurgimento da “Nação Clandestina”.¹

A incerteza chegou às salas de aula, e os professores já não sabiam que história ensinar aos estudantes de todos os níveis da educação. Nesse contexto de despertar das memórias étnicas, os docentes começaram, com mais frequência, a lidar com alguns conceitos, como: identidade, cultura, intracultura, multicultural, interculturalidade, diversidade e etnoeducação. No entanto, esses conceitos deram início a um forte preconceito antropológico, substituindo conceitos muito utilizados, como: nível social, classes, luta social. Diante dessas novas propostas, muitos acadêmicos tradicionais começaram a manifestar resistência ideológica e pe-

1 Assim se titula o filme de Jorge Sanjinés, um diretor de cinema nacional que demonstra que, no interior do Estado Boliviano, sobrevivem as culturas ancestrais, aymaras, quéchuas e tupis guaranis das terras amazônicas.



dagógica. Assim, exibiram suas visões hispanistas e manifestaram resistência à mudança, empunhando suas “espadas castelhanas”, usando sua bagagem teórica conceitual eurocêntrica — de forma aberta ou velada — pois as hegemonias políticas sempre ameaçam esmagar tentativas de mudança.

Vários textos dão conta dessas ações e manifestações; a igreja, particularmente, se opôs às modificações no ensino da religião oficial, o catolicismo; as novas leis buscaram o laicismo, dando lugar a outras práticas religiosas evangélicas, protestantes e, inclusive, espiritualidades indígenas, como podemos perceber no texto de Matthias Preiswerk (2013), que trata o tema profundamente. Outra frente de oposição foi constituída por professores de orientação trotskista, que recusaram um currículo centrado em temas étnicos com ênfase na descolonização e na identidade indígena. Ao descreverem esse intento de modernização educativa que enfrentou a resistência dos professores, como Franco Gamboa Rocabado (2011), manifestam-se de maneira teórico-conceitual no que diz respeito à implementação das reformas educativas.

É pertinente reconhecer que os protestos e as propostas de mudança não eram novos, não estavam nascendo no início do século XXI, mas vinham acompanhado os movimentos indígenas há muito tempo; faziam parte de seus ancestrais as reivindicações perante os estados coloniais e republicanos. Isso se visibiliza com mais clareza desde a década de 1970, com o processo de ditaduras na América Latina que provocou muitos movimentos disruptivos em busca de liberdades democráticas, acesso à educação e respeito a seus valores culturais.

Referindo-nos às políticas de educação intercultural, segundo o Estado, não se pode negar a existência de algumas experiências educativas inclusivas das povoações indígenas e das mulheres, prévias à revolução nacional de 1952, e de sua reforma educativa manifestada no Código da Educação Boliviana de 1955. Deve-se reconhecer que



esse processo significou uma grande abertura aos setores majoritários do país. No entanto, o enfoque pedagógico de então trabalhava a ideia de construir uma Cultura Nacional fruto da mestiçagem a que deveriam se integrar as “pequenas” culturas. Esse enfoque, em que a hegemonia da nação é evidente, de alguma maneira seguiu invisibilizando as etnias, 36 nacionalidades das que falou precocemente, já nos anos 1960, Alejandro Ovando Sanz (1962). Em seu livro *Sobre o problema nacional e colonial na Bolívia*, mostra-se uma Nação hegemônica que subordina e submete pequenas nacionalidades étnicas. Assim, o Código da Educação Boliviana tão avançado em seu momento — apesar de seu discurso revolucionário popular e anti-imperialista, que apoia o voto universal, a liberdade de educação para mulheres e índios — na prática, e até os anos 1960, esteve enquadrado no desenvolvimento da cultura nacional hegemônica. Isso impulsionou um ensino assimilador, civilizador e castelhanizador em busca de formar uma cidadania boliviana que desconhecia outros valores de grupos culturais “menores” que deveriam ser integrados à identidade nacional (Fernandez, 1998).

No período entre 1964 e os 1980, governos militares sucederam-se em uma espécie de ditaduras antidemocráticas, com altos saldos de massacres operários, camponeses e indígenas, dos quais, graças às lutas em massa, a Bolívia conseguiu sair em 1982. Nesse processo de regresso à democracia, foram introduzidos os conceitos de interculturalidade e bilinguismo à educação, fundamentalmente ao programa de alfabetização de adultos gerido pelo Serviço Nacional de Educação Popular (Senalep). A experiência se converteu na produção de material educativo em diversas línguas, no desenvolvimento do currículo aberto e situado e na implementação de metodologias andragógicas desenvolvidas por Paulo Freire, que se adaptaram a essa educação problematizadora que parte da realidade. Nesses anos, o processo de ruptura política e de crise econômica galopante não permitiu conhecer amplamente essa



experiência nem compreender adequadamente suas realizações e seus resultados. No entanto, de forma muito clara, foi-se construindo uma massa crítica em torno dessas temáticas emergentes que, à época, tornaram-se incontroláveis.

Devemos partir desse contexto global para compreender as mudanças educacionais que se estão operando na Amazônia boliviana, além de considerar que esse não é um fenômeno estritamente boliviano, mas que também se inscreve nas mudanças que se dão em vários países. Não há quem desconheça que muitas passagens da história dos países da América Latina são semelhantes, por isso, reconhecidos autores das Ciências da Educação e da História escreveram muito sobre esses eventos com os mesmos fenômenos políticos e culturais. Como exemplo, podemos mencionar os casos peruano, mexicano, colombiano e brasileiro. Nesses países irmãos, apresentam-se problemáticas similares, adaptadas a seus próprios contextos históricos concretos; conceitos trilhados em sua literatura, como os de igualdade, identidade, multiculturalidade, interculturalidade, etnoeducação, bilinguismo e multilinguismo.

No caso peruano, o tema da educação intercultural, segundo Sonia García (2019), foi-se introduzindo pouco a pouco em sua prática pedagógica; há alguns anos, ainda se mantinha a educação tradicional monolíngue e monocultural, mas se buscou trabalhar com uma abordagem pedagógica intercultural que visava a promover a consciência da diversidade face a um mundo globalizado. Esses critérios conduziram a experiências de educação intercultural bilíngue, respeitando a autodeterminação dos povos e desenvolvendo os programas da Educação Bilíngue Intercultural (EBI) na Amazônia.

Essas experiências iniciam no Instituto Linguístico de Verão (ILV), depois no Centro Amazônico de Antropologia e Aplicação Prática (CAAAP), que desenvolveu intenso trabalho educativo nas zonas amazônicas (García, 2019). Esse processo, devemos dizer, foi muito semelhante ao ocorrido na Bolívia, que, nos anos 1950, teve



na Amazônia a presença da mesma instituição trabalhando os temas de alfabetização e bilinguismo com diversos grupos étnicos, como Takana, Mosen, Leco e outros.

Por sua vez, Celia Montes Montañez (2017) fala desses programas com enfoque intercultural na experiência mexicana. Em seu texto sobre a interculturalidade no Ensino de História no México, a autora explica a importância da educação intercultural bilíngue na experiência do Sudoeste de Zacatecas, onde se conseguiu desenvolver um currículo regionalizado e produzir material didático para o Ensino de História, o que também se converteu em política pública.² Assim também ocorreu no Brasil³, no Equador e na Guatemala, quase nos mesmos termos, situando-se em contextos tão diversos como as diversas políticas socioeconômicas.

Hoje, na Bolívia e nos países andinos-amazônicos da América Latina, o tema da educação e da interculturalidade⁴ virou “moda”; não há círculo profissional ou órgão escolar onde não se fale dos tópicos que deveriam encerrar esse grande debate que tem por contexto, certamente, as sociedades “multiculturais” ou “plurinacionais”, e a sua presença nos novos processos políticos em que o movimento indígena é ator fundamental.

Nesse contexto, começaram a surgir questionamentos sobre os enfoques e as narrativas tradicionais do Ensino de História, as mesmas que, até o século XX, seguiam cânones positivistas do século XIX, repetindo uma história do Estado-Nação cheia de heróis libertários, guerreiros, presidentes, fatos memoráveis, cronologia,

2 Reflexão que se pode verificar em outras realidades latino-americanas.

3 Sobre o ensino de História, principalmente nas pesquisas situadas na Amazônia brasileira ver Erinaldo Cavalcanti, *et al* (2018, 2021a, 2021b).

4 A interculturalidade como conceito é bastante ampla; refere-se a uma complexa rede de intercâmbios de valores positivos e negativos das culturas na vida cotidiana. Muitas manifestações da interculturalidade se observam em expressões artísticas e/ou no comércio e na vida social.



costumes, disputas das elites oligárquicas, matizadas por algumas faíscas críticas de diversas correntes historiográficas.⁵ No lugar disso, nos últimos anos, surgiram as experiências de educação intercultural bilíngue que começaram a investigar e difundir as histórias dos povos, abordando temáticas ligadas ao multiculturalismo, ao multilinguismo e às identidades, valorizando outras realidades. Nesse panorama geral, abordaremos a temática da recuperação e do Ensino de História na Amazônia boliviana.

A educação na Amazônia boliviana: contexto histórico educativo⁶

No caso da Amazônia boliviana, recentes pesquisas históricas e antropológicas visibilizaram os diversos grupos étnicos existentes, tanto no período de colonização espanhola como no período de colonização crioulo-mestiça republicana. As investigações históricas desenvolveram linhas concretas sobre a presença das missões religiosas em dois ciclos, o colonial e o republicano, respectivamente as missões dos séculos XVI a XVIII e as dos anos 1850 a 1900. Nesses ciclos, concentraram-se trabalhos, como os de Pilar García Jordán (2019), que abordam processos de evangelização e secularização nos povos amazônicos do Beni, considerando problemáticas educativas concretas. Nessa conjuntura, os grupos étnicos faziam parte de um novo ciclo civilizatório, acompanhado pela presença de empresas borracheiras que geraram uma conjuntura de inserção ao desenvolvimento industrial mundial. Esse aspecto é estudado e aprofundado pela historiadora Pilar Gamarra Téllez (1998), a mesma que estudou a exploração da borracha e sua relação com

-
- 5 Positivista/anais/neopositivista/marxista/microhistória/etnohistória/pós-modernas/história crítica. Com nítido traço eurocêntrico.
 - 6 A Amazônia Boliviana constitui 43% do território nacional, se levarmos em conta o critério ecológico ou bioma, abarca os departamentos de Pando, Beni, Cochabamba, Santa Cruz e La Paz, em um total de 88 municípios.



os trabalhos de indígenas nos seringais. Esses contextos de desenvolvimento e exploração produtiva da Amazônia são os que geram um ambiente favorável à inserção de experiências educativas, inicialmente ligadas às igrejas missionárias e, depois, às políticas educativas. Desde o início do século XX, essas políticas foram-se implementando com diferentes ênfases pedagógicas, e buscando assimilar, civilizar ou castelhanizar os indígenas amazônicos.

Entre os anos 1950 e 1970, os estudos de Denevan (1966) sobre os mojos⁷ e de Jürgüen Riester (1976) sobre os grupos indígenas das terras amazônicas e orientais mostraram a realidade dos indígenas e a ação educativa com conteúdo cultural dos pesquisadores do ILV que, entre outros trabalhos, haviam editado material didático em cartilhas em diversas línguas (takana, guarani, siriono). Nesses estudos, já se definiam com clareza os conceitos-chave que guiariam as reflexões posteriores dos processos educativos: cultura, aculturação, mudança cultural e mestiçagem; esses conceitos descreviam a situação do momento, quando os grupos étnicos da Amazônia estavam mergulhados em pobreza, abandono, exclusão, marginalização e risco de extinção.

Todos esses problemas, por incrível que pareça, não tinham mudado nem sido superados nos anos 1980. Eram os mesmos problemas coloniais e dos anos fundadores das novas repúblicas do século XIX, fenômeno recorrente e com variantes em toda a América Latina. São

7 As planícies de Moxos constituem o maior ecossistema de savana e zonas úmidas da Amazônia (120.000 km²). É uma área de confluência de quatro regiões biogeográficas: a Amazônia, o Cerrado, a Chiquitania e o Chaco. Nos anos 1960, William Denevan (1966) realizou um estudo muito importante utilizando a fotogrametria aérea. Com isso, descobriu grandes veredas, supostamente feitas pelo homem, que sugeriam a existência de uma cultura hidráulica altamente desenvolvida na agricultura nessa área amazônica. Nos anos posteriores, no caso específico das planícies de Moxos, Erickson (2006, citado por Betancourt, 2013) atribuiu a domesticação da paisagem a uma série de atividades humanas sobrepostas; graças a essas pesquisas, foram descobertos vestígios arqueológicos que, hoje, constituem estudos clássicos sobre a Amazônia boliviana.

muito conhecidas as lutas dos grupos étnicos de toda América Latina que conseguiram que as próprias Nações Unidas declarassem o Convênio nº 169, que reconhece a existência dos indígenas e seu acesso, no mundo inteiro, à educação e a todos os direitos humanos.

Foram as lutas dos povos indígenas que, desde os anos 1980, levantaram a voz perante as ditaduras constantes na Bolívia; vozes do passado, como de catacumbas subterrâneas, emergiram e reclamaram seus direitos à identidade, memória e culturas ancestrais. Dessas lutas, resultaram diversos marcos regulatórios, como o Decreto nº 7.765 de 1966 (Lei de Colonização), art. 93: “[...] deve-se respeitar irrestritamente as áreas de exploração coletiva ou individual dos grupos étnicos marginais”; a Lei nº 1.700 de 1996 (Lei Geral Florestal), art. 39: “[...] importância da área para a subsistência de tribos silvícolas”; art. 120: “O Centro de Desenvolvimento Florestal tem a obrigação de delimitar áreas do território nacional apropriadas para a sobrevivência das tribos selvícolas, garantindo e protegendo suas fontes de caça e pesca”; a Lei nº 201 de 1962, art. 1º: “[...] dever-se-á reconhecer o direito à propriedade, coletivo ou individual, em favor dos membros das populações indígenas sobre as terras tradicionalmente ocupadas por eles”.

Também podemos mencionar o art. 3º da Resolução Suprema nº 205.862 de 1989: “[...] sobrevivência e desenvolvimento econômico, social e cultural, levando em conta seus padrões tradicionais de assentamento, seus próprios sistemas produtivos e no qual se realizem atividades de aproveitamento integral dos recursos naturais, mantendo o equilíbrio da natureza e conservando seu ecossistema”; além do art. 4º: “[...] proibir absolutamente toda dotação agrária de colonização, criação de gado, contrato de aproveitamento florestal ou outras espécies de direitos sobre as terras e os recursos naturais”.

Nesses anos, os camponeses do ocidente, do planalto e dos vales irromperam contra os abusos militares e se expressaram mas-



sivamente contra o domínio colonial do Estado (Ticona, 1997). É necessário mencionar que, dentro desse quadro, foi constante a luta pela terra, pelo território e por uma nova constituição que reconhecesse a autodeterminação dos povos. As marchas das terras Amazônicas e orientais tiveram um impacto positivo nas mudanças constitucionais bolivianas até a mudança constitucional de um Estado Republicano para um Estado Plurinacional.

Esses anos de reformas educativas permitiram a mudança de foco pedagógico — a maior cobertura educativa local e regional nas terras amazônicas — impulsionando processos de descolonização, o que não havia acontecido ao longo da história. Como já mencionado, na década de 1950, os povos indígenas amazônicos não tinham mudado sua condição de marginalidade; os estudos de J. Riester (1976) mostram yuquis, ayoreodés, sirionos, lecos, mosetenes e guarayos em processo de extinção, e outros grupos diferentes que não foram visibilizados pela revolução de 1952 nem pelos governos ditatoriais e democráticos subsequentes.

Na Bolívia, hoje, reportam-se 36 etnias que ocupam diversos solos ecológicos. Algumas que estão em zonas amazônicas são as que, nas últimas décadas, conseguiram que o Estado e outros organismos internacionais apoiassem o fortalecimento de sua identidade, sua cultura, seus símbolos, seus costumes ancestrais, e que respeitassem seu território para que pudessem autogerir seu desenvolvimento e, fundamentalmente, recuperar a voz de seus ancestrais com o ensino da própria história.

Mas, tudo isso se conseguiu com uma luta constante pela mudança da CPE e pelo respeito a sua terra, seu território e sua diversidade cultural; lutas levantadas nas históricas mobilizações e marchas ocorridas entre 1990 e 2010. A partir dessas mobilizações, conseguiram a consolidação de seus territórios e o respeito a seus direitos fundamentais estabelecidos na nova CPE. Nesses últimos anos, seguiram-se as mobilizações e as marchas pedindo ao Estado



que se aprofundem as autonomias indígenas e se cumpra o estipulado pelas Nações Unidas e pelos mandatos da constituição.

Nesse contexto global, também se verificaram algumas transformações educativas, mas pouco profundas, pois em temas educativos existem muitos elementos que não podem ser alterados da noite para o dia. Não são apenas direitos e leis, mas também realidades econômicas sociais, tradições, costumes e mentalidades que não permitem renovações imediatas, como veremos a seguir, com densas reflexões que requerem maior profundidade com uma avaliação serena entre pesquisadores e atores da comunidade educativa da Amazônia.

O Ensino de História na Amazônia

Em 1982, no programa de alfabetização do governo da União Democrática Popular (UDP), já era prevista a inclusão de conteúdos interculturais e a produção de materiais; a reforma educativa de 1994 aprofundou essa proposta e a abordagem intercultural da educação: dar aulas bilíngues. Na etapa do governo do Movimento ao Socialismo (MAS), continuou-se esta política,⁸ impulsionando com

8 Em algo estavam de acordo os políticos dos anos 1980 e 1990, em fazer um diagnóstico negativo da educação; concordavam em dizer: “A educação está em crise”, mas em quase uma década não conseguiram fazer nada a respeito, até que recorreram à cooperação internacional da Unesco que, como parte do pacote de reformas ao estado, introduziu o Modelo Neoliberal com o Ds 21060, e, como parte dele, promulgaram a Lei nº 1.565 de reforma educativa, em 7 de julho de 1994. (Fernández 2014). As principais características do modelo educativo referiam que a educação estava centrada na aprendizagem, era de abordagem construtiva, integral, ou seja, que estava orientada a transformar tanto os aspectos pedagógicos-curriculares como os institucionais e administrativos do sistema educativo. Seu programa de transformação atenderia os níveis básicos da educação e o tema da interculturalidade com os povos indígenas. O enfoque intercultural e o ensino bilíngue (em língua indígena como primeira língua e em castelhano como segunda) de acordo com as necessidades do desenvolvimento local guiados por assessores pedagógicos que, finalmente, depois de duas décadas, não deu um bom resultado.



apoio internacional o programa de educação intercultural bilíngue para a Amazônia, que incluiu experiências do Equador, do Peru e da Bolívia e teve apoio da Finlândia, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e dos ministérios da educação dos três países. Nos últimos anos, isso implicou trabalhar em currículos próprios e bilíngues com a produção de material e livros didáticos.

A Lei nº 1.565, de 1994, foi uma Reforma Educativa neoliberal que deu passos importantes em relação à educação intercultural bilíngue, formando professores e assessores pedagógicos que, em alguns casos, continuaram seu trabalho educativo. Esse é um caso *sui generis*, uma vez que a abordagem intercultural foi reforçada, nas políticas neoliberais da Bolívia, pela presença do movimento indígena katarista. Esse, aliado ao principal partido no poder, o Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), foi capaz de impor a sua agenda educacional. A abordagem intercultural foi também motivada pela presença do primeiro vice-presidente indígena, Víctor Hugo Cárdenas, um político aymara e intelectual que mantinha estreitos laços com a educação. Ele próprio era um profissional em ciências da educação e um licenciado da Universidade Maior de San Andrés (UMSA), que fez parte da nova reforma proposta em 1994.

Estes professores formados no âmbito das políticas neoliberais, no pior dos cenários, foram submetidos às mudanças políticas que chegaram com o governo de Evo Morales, a nova constituição e o Estado Plurinacional. Nesse contexto político, foi promulgada a Lei nº 070 de 2010 — a Reforma Educativa Avelino Siñani Elizardo Pérez — sendo um dos eixos principais a educação intercultural bilíngue, comunitária e produtiva. O Sistema Educativo Plurinacional, com sua organização curricular, administração e gestão, instaura a diversidade sociocultural e linguística e a participação social comunitária; implementa o Modelo Educativo Sociocomunitário Produtivo que se expressa e se traduz no currículo regiona-



lizado (de acordo com as particularidades educativas, linguísticas e culturais de qualquer nação ou povo indígena originário, e de qualquer comunidade intercultural ou afroboliviana); desenvolve o Programa de Formação Complementária (Profocom), para professores e professoras do Sistema Educativo Plurinacional da Bolívia. O programa de atualização busca fomentar a atuação dos docentes para que responda ao currículo intercultural bilíngue.

A Bolívia é um grande conglomerado de culturas assentadas em diversas zonas geográficas: planalto, vale, subtropical, tropical e Amazônia. Iremos nos ocupar, mais adiante, em refletir sobre a temática educativa e a intercultural na Amazônia boliviana, mencionando alguns aspectos concretos sobre o marco conceitual educacional em que se desenvolvem as experiências do Ensino de História nessa região.

Graças a essas experiências, podemos falar de currículo regionalizado para a Amazônia. Essas vivências concretas encontram-se muito bem desenvolvidas no texto de Fernando Prada (2012), que descreve passagens de uma experiência educativa na Amazônia boliviana, quando, de forma coletiva e participativa, produziram currículos próprios no marco das organizações indígenas do grande conselho Tsimane, o Conselho Regional Tsimane Mosenen, no interior da central dos povos indígenas Takana e Movima.

O projeto PROEIB-Unicef/Finlândia-UMSS, destinado a esses povos, contemplou a participação de professores que, em boa parte do seu tempo de trabalho, dedicaram-se à produção de material educativo, cartilhas e textos em diversas línguas e com ênfase em conteúdos etnoculturais. No novo material produzido, o indígena amazônico é um ator importante da história e da sociedade. No currículo base regionalizado, os povos amazônicos estão presentes com sua contribuição: cultura, música, religião, artesanato e história.

Os novos livros, com enfoque intercultural, pretendem superar o ensino tradicional da história, que apresentava uma narrativa



eurocêntrica ministrada em todos os níveis da educação — fundamental, médio e superior — em que os planos e programas educativos concentram sua atenção em destacar datas cívicas, heróis e fatos memoráveis que refletem os vencedores. Histórias que nararam as conquistas Espanholas-Lusitanas nos territórios amazônicos; a fundação de cidades nos séculos XVII e XVIII; a presença dos missionários jesuítas e franciscanos; as incursões de outras ordens religiosas, e uma pincelada da história indígena. Em suma, uma reflexão sobre os espaços coloniais civilizados e os espaços indígenas selvagens.

Essa é a história que, nos séculos XIX e XX, estabelece as relações biográficas de personalidades, a participação da população nas guerras do Acre (Bolívia-Brasil) e do Chaco (Bolívia-Paraguai). Histórias de grandes homens das empresas borracheiras, como a do chamado “rei da borracha”, Nicolás Suárez, e a de outras autoridades nacionais, prefeitos, governadores, deputados e senadores. Uma história da nação boliviana excludente dos grupos étnicos, trabalhando o indígena enquanto informação antropológica, cultural; trabalhando seus mitos, lendas, costumes, produção agrícola e artesanato como algo folclórico e sem a maior relevância para o desenvolvimento socioeconômico e político.

Em contrapartida, agora, a abordagem intercultural apresenta conteúdos descolonizadores, que destacam histórias íntimas de cada um dos grupos étnicos e de seus heróis em interação com as coletividades. Histórias de seus costumes, ritos, mitos e reivindicações frente ao estado central (que, em muitos casos, ainda não foram atendidas), recuperando as línguas próprias e combinando-as com a língua hegemônica, o castelhano.

A propósito, conseguiu-se introduzir, nas reformas educativas, o bilinguismo, a língua materna e a adquirida (L1-L2), como, por exemplo, combinações do Guaraní com o Castellano e do Takana com o Castelhano. Com essas mudanças, são produzidos



livros em línguas nativas com as quais se narra a história dos povos. É pertinente mencionar que toda essa produção representa avanços básicos, como a produção de cartilhas e outros materiais; mas, é preciso reconhecer que não há avanços significativos na pesquisa e na produção bibliográfica, precisamente fundamentada na investigação acadêmica de História. A educação intercultural bilíngue não pôde consolidar-se; ainda pesam mais os fundamentos ocidentais.

A maioria dos projetos educativos produz cartilhas educativas que são direcionadas ao ensino fundamental e, além disso, incorpora-se alguma bibliografia relativa aos grupos étnicos, atualizada no ensino superior universitário, mas não nas escolas. Por isso, o ensino da história da Amazônia, no ensino médio, é quase nulo; como já dito, ainda se transmite o tradicional. Se é verdade que os conteúdos em sua grande maioria já vêm desenhados pelo ministério da educação, nas regiões ou em lugares concretos se tem a possibilidade de trabalhar com currículo aberto, localizado, e são adaptados aos contextos socioculturais os módulos ou temas dos programas de História. Em alguns casos, trabalha-se dessa forma, mas, na maioria das vezes, ainda não se produz essa mudança e a tradição é a que se impõe no Ensino de História na Amazônia boliviana.

Considerações finais

Ao finalizar este capítulo, podemos afirmar que as abordagens de mudança educativa dos últimos anos foram válidas; porém, na prática educativa, não se puderam concretizar muitas dessas transformações planejadas. Essa situação ocorreu devido a vários fatores, os quais podemos listar: 1) não houve consenso entre os atores educativos sobre o currículo, pois os técnicos de educação propunham uma coisa e os docentes de base faziam outra; a falta de acordos entre as partes envolvidas prejudicou o avanço dos planos e



programas; 2) Houve pouca preparação do docente em diversos aspectos, como: as línguas, o conhecimento dos novos conteúdos, a atualização em relação às novas pesquisas acadêmicas em História, Antropologia e Ciências Sociais em geral; 3) Faltou a produção de materiais com enfoque histórico local e regional — mas também conceitual — que permitissem desenvolver inovações em relação a metodologias, teoria da História e pesquisa. Refletindo sobre esses três aspectos mencionados, podemos chegar a algumas conclusões.

Em relação à região amazônica, as mudanças nas políticas educativas do Estado Plurinacional da Bolívia foram positivas; o seu alcance buscou melhorar uma legislação educativa que ajudasse a garantir direitos à educação; que se empenhasse em conseguir uma maior cobertura educativa, superando a discriminação; que qualificasse o desenho curricular, os planos e os programas educativos.

Essas mudanças, como se pode evidenciar na prática educativa, ainda não permitiram a consolidação de novas práticas e enfrentam diversos obstáculos que não são apenas de ordem econômica (no que se refere ao desenvolvimento de infraestrutura adequada para a educação, equipamentos e outros mobiliários), mas também de ordem cognitiva e didático-pedagógica. Por isso, pensamos que ainda há muitos aspectos a serem desenvolvidos para que a educação e o Ensino de História alcancem melhores perspectivas no quadro de uma educação com uma abordagem intercultural e multilíngue ligada ao desenvolvimento das sociedades étnicas.

Documentos

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009.

Código de la Educación Boliviana 1955.

Ley 1565 - Reforma Educativa de 1994.

Ley 070 - Reforma Educativa 2010.



Referências bibliográficas

- Betancourt, C. (2013). Diversidad cultural en los Llanos de Mojos. En Valdez, F. (coord.). *Las civilizaciones ocultas del bosque tropical*. IFEA, Quito-Ecuador.
- Cavalcanti, E. V. (2018). (coord.). *História: demandas e desafios do tempo presente - produção acadêmica, ensino de história e formação docente*. Editora da Universidade Federal do Maranhão (EdUFMA).
- Cavalcanti, E. V. et al. (2021a) (coord.). *História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira*. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão (EdUFMA).
- Cavalcanti, E. V. et al. (2021b) (coord.). *Leituras sobre a Amazônia: cultura, memória e ensino*. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão (EdUFMA).
- Denevan, W. (1966). *The aboriginal cultural geography of the Llanos de Mojos of Bolivia*. California: Estados Unidos: Berkeley, University of California Press.
- Fernández, R. (1998). cambios educativos en la historia reciente del Estado Plurinacional. *Retornos*, 14, pp. 3-24.
- Gamarra Téllez, M. (2007). Amazonía Norte de Bolivia. Economía gomera (1870-1940). Bases económicas de un poder regional. La Casa Suárez. La Paz: Colegio Nacional de Historiadores de Bolivia, CIMA.
- Gamboa R, F. (2011). Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia, La Paz, *Revista científica Cultural* (26), pp. 93-127.
- García, P. (2019). Relatos del proyecto civilizatorio en Guarayos. Para la representación de guarayos y sirionós, 1825-1952. La Paz: Plural Editores/Instituto Francés de Estudios Andinos.



- García, S. (2019). Identidad, lengua y educación: realidad de la amazonia peruana. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 18, 36, pp. 193-207.
- Montes M, C. (2017). La interculturalidad en la enseñanza de la historia: reflexiones teóricas y prácticas. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Diciembre. Número 17. Publicación bianual. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible em: www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449.
- Prada, F. (2012). sistemas civilizatorios, bio-territorios y epistemologías concéntricas. En *Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe, algunas reflexiones epistemológicas* (pp. 43-65). Helsinki: UNAISACONA.
- Preiswerk, M. (2013). Las aulas: espacio de conflicto entre laicidad, confesionalidad e indigenización, La Paz, PIEB-Tinkasos. *Revista boliviana de ciencias sociales*, pp. 163-178.
- Riester, J. (1976). *En busca de la Loma Santa*. La Paz: Los Amigos del Libro.
- Ticona, E. (1997). Perspectivas de las relaciones interculturales en Bolivia. *Temas Sociales* (19), pp. 121-132.



An aerial photograph of a tropical landscape, likely a coastal area. The foreground and middle ground are dominated by a dense forest of palm trees. A large, calm body of water, possibly a bay or lagoon, stretches across the upper middle section of the image. The background shows a hazy, elevated landmass. The entire image has a warm, sepia-toned color palette. The word "ESPAÑOL" is centered in the middle of the image in a white, bold, sans-serif font.

ESPAÑOL



Prólogo

SEBASTIÁN PLÁ

UNAM - MÉXICO

Enseñar es mostrar al otro lo que no ve o, por lo menos, la manera en que uno lo ve, nos dice Larrosa. En este acto de mostrar se crea algo, tanto por el proceso de conversión en una representación como por inventar la forma en que se muestra. Este acto de enseñar es lo que hace *Enseñanza de la historia y formación docente en la región Panamazónica*. Muestra una práctica educativa, una región y una forma de conocer a través de formas investigativas con las que yo no estaba familiarizado. Desde lejos de la Amazonia, mi imaginario era la ambición de Aguirre y Fitzcarraldo, la belleza fluvial de Cousteau y, más reciente, la resistencia estética de Karamakate. También su presencia en mi vida es política y ecológica, con la devastación de sus árboles y sus mil ríos. Hoy, tras la lectura de estas páginas, sé que mis imágenes no son más que una mirada ilusoria que no hace más que ocultarla y, sobre todo, que borra a su gente. La enseñanza de la historia de la Amazonia ha sido parte sustancial de esta narrativa. Por esto, este libro enseña, muestra lo que no acostumbramos a ver y, sobre todo, nos revela el lado ciego de nuestra mirada.

Pensar la historia de la Amazonia en la escuela es un territorio que, como su hidrografía, se entreteteje en incontables ríos y afluentes. Son cinco las líneas de las que quiero hablar, no porque sean la únicas, sino por lo que estas nuevas formas de escribir, indagar y presentar la enseñanza de la historia en la región me hacen



preguntar. Las líneas son muy amplias, pero creo nos introducen simultáneamente a la particularidad amazónica y a la globalidad de la educación, la enseñanza y la investigación. Una, es el problema que enfrenta a la rígida frontera nacional de un mapa con los límites dinámicos de las vivencias en una región; otra, epistemológica, problematiza la configuración de saberes sociales escolares y la interculturalidad; la tercera, es lo que produce la vastedad geográfica y natural de la Amazonía en la ontología de todo proceso educativo; una cuarta, es sobre la formación docente y su inexorable componente deontológico y; finalmente, la manera en que desde la investigación y la escritura resignificamos la región amazónica para la enseñanza. Estos cinco aspectos son pensamientos surgidos de la lectura de este texto y los uso a manera de prólogo porque creo que leer es aprender de lo que ha sido escrito y a partir de ahí darle un sentido propio. Un buen libro es, a mi modo de ver, aquel que me hace significar algo nuevo, efecto que sin duda tuvieron estos capítulos sobre mis conocimientos en enseñanza de la historia.

Región panamazónica es un concepto y una política creados para zurcir lo que una vez el Estado-nación desgarró. Como sutura, siempre parcial, trata de delimitar de nuevo una milenaria frontera biológica y en parte cultural, fragmentada por lo que cada país pudo arrebatarse. Por más que se borde, es muy difícil desaparecer el zurcido. Sea visto como unión política entre estados que comparten la Amazonia, como movimiento ecológico o como red de investigación educativa, el principio es unir lo que antes se desunió. En educación esto es todavía más notorio, dado que la administración de los sistemas escolares, se estructuran y son estructurados por lo nacional. En términos más prácticos implica que entre una escuela y otra que estén tan solo a unos pocos kilómetros de distancia, una sea más peruana y la otra más brasilera que amazónicas, aunque ambas de hecho lo son. El fenómeno no



es exclusivo a la región, pero el reto de hacer que estas escuelas se miren entre sí es inmenso. Hay escalas, pues es más difícil hacerlo en la política educativa de una nación que, como estoy seguro que, sucede en la vida cotidiana de las escuelas divididas por fronteras porosas. Hacer este primer y gran zurcido, es decir, tratar de dejar de mirar la enseñanza de la historia de la Amazonía desde una perspectiva exclusivamente nacional, hace de este libro un modelo para otras regiones de América Latina y el Caribe.

El reto epistemológico es también enorme, en especial el lugar que ocupa la ciencia. Sea la ciencia histórica o sean las ciencias de la educación. Cuando leo los diversos capítulos de este texto la pluralidad de pensamiento y situaciones es palpable casi a simple vista. El conocimiento histórico escolar tiene un vínculo de derivación con el saber científico, pero abreva de muchas otras fuentes que conforman la cultura histórica de una sociedad. Ahí, la ciencia tiene presencia, pero no es omnipotente. Su lugar en las aulas varía según el momento histórico y el país, pero no deja de tener presencia, incluso como exterior constitutivo. La lucha por la verdad histórica, por ejemplo, ocupa un lugar primordial en países no democráticos para denunciar las mentiras que narran los relatos nacionales, como el caso venezolano ampliamente descrito aquí. Pero distinto es el lugar de la historia como ciencia si nos planteamos la enseñanza de la historia en la escuela en clave intercultural. ¿Puede la ciencia histórica establecer un diálogo entre saberes sobre el pasado dentro de la escuela? ¿Un diálogo entre saberes mina la tradicional epistemología que da sustento a la historiografía? ¿Cómo el conocimiento histórico escolar debe apegarse a lo verdadero sin eludir las formas narrativas y los sentidos del pasado en las diferentes culturas amazónicas? Este libro presenta respuestas valiosas que, como tal, nos permiten formular nuevas preguntas. Permítanme usar una película como detonador. *El abrazo de la serpiente* de Ciro Guerra, película sobre la muerte y



el robo de los saberes otros, narra la historia de Karamakate, sabio indígena, y su participación en los viajes, primero de un antropólogo y de un biólogo después, que llegan a la Amazonia a extraer conocimientos y plantas. La película, contada desde la perspectiva de Karamakate, enseña al otro un conocimiento históricamente negado por los procesos coloniales. El filme termina con una escena onírica y alucinante, causada por la planta sagrada yakruna. El final queda abierto, pues no se sabe si lo enseñado al científico por el sabio amazónico podrá ser conservado, adaptado o será olvidado por la incapacidad cognitiva y cultural del hombre de ciencia para acomodarlo en sus marcos conceptuales. La interpretación es incierta y el final abierto, pero estos textos dan pautas para crear nuevos finales en esta historia de relaciones epistémicas.

El problema de la interculturalidad en enseñanza de la historia abre el debate a lo ontológico o, por lo menos, a las características del ser sobre el que queremos intervenir y formar. Este ser, en la según mis representaciones de la Amazonía, no puede desligarse de la naturaleza. Como nos dice Cavalcanti (p. 767) “en estas representaciones de la Amazonia, los humanos juegan un pequeño papel. Son intrusos inoportunos. Sus esfuerzos son insuficientes ante la opulencia, fuerza y monstruosidad de la naturaleza amazónica”. Este lenguaje es grandilocuente en lo geográfico y excluye a quienes han habitado y todavía habitan la región de los libros de texto, de la historia enseñada a los futuros docentes y, en general, de la historia nacional. Esto es significativo, concluye el texto, sobre todo si tomamos en cuenta la importancia fundamental de la Amazonía para la “supervivencia de la especie humana frente a la devastación del planeta”. La situación es paradójica: hay un discurso rimbombante que anula las diversas historias. La denuncia es clara y compartible, pero mientras leía -inevitablemente atrapado en mis propias concepciones- no podía dejar de preguntarme sobre el papel de la historia de la naturaleza o, más bien, sobre la



historia de nuestras relaciones con la naturaleza para descentrar al sujeto y, en especial, descentrar lo humano, entendido como quitar a la humanidad su función de baremo de todas las cosas y todos los seres, como sostiene Braidotti. Es decir, la innegable urgencia de conservación de la Amazonia y de su majestuosidad natural ¿facilita la enseñanza de una historia en la que se pueda descentrar al humano y promover una ontología que nos permita transitar de ser La Especie Humana a percibirnos como una más de las especies que habitan el planeta? ¿Puede la enseñanza de la historia panamazónica ser la punta de lanza para la formación en identidades poshumanas con nuevas éticas y prácticas ambientales? Yo creo que sí.

Con las complejidades de los límites de lo nacional, lo regional y lo natural, el diálogo de epistemología intercultural y la posibilidad de una enseñanza de la historia para una ecología poshumana, sería suficiente para agradecer la publicación de este libro. Pero el escrito también nos ofrece pautas para otras reflexiones deontológicas e identitarias. La formación docente, como la pedagogía, están imbuidas en el deber ser y son ejercicios prescriptivos. Esta afirmación es descriptiva y no es un juicio de valor. Cuando diseñamos un programa de estudio legitimamos lo que debe saber el estudiante y lo establecemos como obligatorio para que sea aprendido. Esto no es bueno o malo per se, pues depende de lo que consideremos que debe ser transmitido y la forma en que se hace. Como se ve en este libro, el umbral entre lo bueno y lo malo y entre lo emancipatorio y lo autoritario, es sólo cuestión de matiz, pues un discurso emancipatorio es susceptible de imponerse como un arbitrario antidemocrático. Además, el libro nos abre pautas a un deber ser en las aulas universitarias para la formación de profesores en el que ciertas relaciones dicotómicas están presentes: saber disciplinar/saber pedagógico, historia regional/historia nacional, saberes científicos/saberes otros y las que quizá



pueda ser una de las más relevantes: lo local/lo global. Estas relaciones implican la historia del colonialismo y del capitalismo, pero también una enseñanza ética en la que la historia en la escuela sea parte sustantiva. De esta manera, la formación de profesores debe ser enseñar lo intrínsecamente ambivalente del acto de educar.

Este libro es un ejercicio de honestidad, dado que explicita su lugar de enunciación: la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. Para ello, entre líneas aparecen reiteradamente cuestiones como ¿qué es la investigación en enseñanza de la historia? ¿cuál es el lugar de enunciación de este conocimiento? ¿quién lo produce? ¿cuáles son las especificidades de la producción de su conocimiento? ¿qué otorga legitimidad al conocimiento en enseñanza de la historia? Considero estas preguntas como identitarias, ya que están ancladas a determinaciones consciente o inconscientes de quien soy cuándo hago investigación en enseñanza de la historia. Por supuesto, esto último es demasiado amplio y se desvía de las preguntas que guían este libro y de mi propio prólogo, pero no sobra dejarlo ahí. Lo relevante aquí es el proceso de identidad de quienes producen un campo o una rama de investigación o, con las hermosas palabras que se citan en el texto de Carmen Teresa Gabriel, hacer investigación *en* la enseñanza de la historia y no sobre la enseñanza de la historia. No sé si esto sea condición suficiente para llamarle campo de producción del conocimiento, por lo menos desde la perspectiva de Bourdieu, pues pensaría yo que el campo es la investigación educativa y lo que hacemos nosotros una rama en dicho territorio. Pero si dejamos este cariz, el esfuerzo por definir qué es hacer investigación en enseñanza de la historia en la región panamazónica hace de este libro un valioso aporte por lo menos en tres aspectos.

El primero es el propio contenido de enseñanza, donde la historia humana se monta en un tiempo y en un espacio que la desbordan por mucho. La Amazonia condiciona toda la investigación



que se haga sobre su enseñanza, sea la historia, la economía o la ecología. Esto implica, de acuerdo con los capítulos de este texto, estudiar las diferentes perspectivas nacionales y pensar cómo convertirla en contenido de enseñanza escolar en la región. Asimismo, el libro siembra las primeras semillas para desarrollar una investigación en enseñanza de la historia en la Amazonia, donde el propio lugar y su gente configuren las preguntas, los conceptos, las metodologías y las enseñanzas con las cuáles tejer y producir conocimiento educativo. Esto exige reformular el lugar de enunciación de las ciencias sociales, sin perder los requisitos indispensables de objetividad y verdad. El segundo aspecto, es reconocer el triple doblez de lo político en la investigación en enseñanza de la historia; el proceso educativo, la narración histórica y la investigación. Los debates en Perú, Venezuela y Bolivia descritos en los capítulos de este volumen son nítidos al respecto. Por último, no menos vinculado al lugar y a lo político, está la capacidad de producir conocimiento en enseñanza de la historia desde la Amazonia y, por tanto, en América Latina, con nuestras palabras, situaciones e historias. Esto no implica cerrarse al diálogo con otras regiones del mundo, sino hacerlo aquí, para aquí y desde aquí.

En otra escena de *El abrazo de la serpiente*, el antropólogo Theodor Koch-Grünberg llega a una misión capuchina donde no entran las lenguas del demonio. En el comedor, rodeado de niños huérfanos de las caucherías, el alemán le pregunta al fraile con la naturalidad de la antropología acostumbrada a estar en tierra de primitivos, “¿ha estado todo este tiempo sólo?”. “No”, contesta el capuchino, unos compañeros salieron “hace dos años en busca de novicios, pero nunca regresaron”. Antes, con otros frailes, estaba acompañado. Ahora, rodeado de indios, está tan solo que parece que no lo acompaña ni dios. El antropólogo, a diferencia del fraile, es un hombre de ciencia. Pero ambos comparten la soledad, el vacío que les genera la otredad cultural y natural de la Amazonia. Contra esa emoción colonial, religiosa y científica perpetuada por las represen-



taciones culturales e históricas de la región como un “espacio sin gente o de gente sin historias y sin nombres”, se lucha en este libro. Y lo hace en un lugar tan cotidiano y masivo como lo es la escuela. Estar en el río y la selva, en Colombia y Brasil, en las universidades y las escuelas, en la Amazonía y en América Latina escribiendo e indagando en lo que hacemos, es no estar solo, es ser en compañía.





Prefacio

CIRCE FERNANDES BITTENCOURT

PROFESSORA APOSENTADA PELA USP

Los textos de esta obra se caracterizan, sobre todo, por una determinación singular: la región amazónica necesita ser conocida en su diversidad histórica por niños y jóvenes durante su escolarización. Este libro presenta diversas reflexiones de investigadores y profesores de los distintos países que componen el espacio amazónico sobre las relaciones entre la historia general, nacional y local en los currículos escolares y académicos. Y, la obra va más allá al presentar importantes y significativos análisis sobre cómo producir y enseñar una historia de sus pueblos en constantes conquistas y luchas durante un largo tiempo vivido en el gran espacio amazónico más allá de sus aguas, de sus exuberantes riquezas naturales y minerales.

Una primera lectura de los distintos capítulos nos enfrenta a problemas relacionados con la enseñanza de una historia regional. Como aspecto inicial, se trata de una región de dimensiones y características especiales, además de ser un área estratégica para la historia en escala mundial. Es una región conocida en el contexto mundial pero esporádicamente referenciada en las historias nacionales enseñadas en las escuelas. Estudios sobre la enseñanza de la historia muestran que en los diferentes países latinoamericanos la región ha sido presentada como un área exuberante rodeada de episodios fantásticos y a veces trágicos. Considerando que la historia local o regional ha sido introducida de diferentes maneras en los distintos currículos a lo largo del siglo XX, estos espa-



cios siguen siendo presentados en los proyectos actuales bajo el referencial piagetiano: de lo más cercano a lo más lejano para un aprendizaje de las nociones de tiempo y espacio. Pero, los autores se preguntan, desde diferentes perspectivas, si son posibles alternativas más dinámicas basadas en métodos dialécticos.

Un punto inicial es plantear, como posibilidades de estudios innovadores, el principio de diversidad del espacio amazónico: áreas urbanas como centros comerciales, políticos y religiosos, aldeas de pueblos indígenas, aldeas con casas sobre pilotes y viviendas diferenciadas de otros estándares urbanos donde se ubican las escuelas ribereñas, ciudades y aldeas a lo largo de carreteras de intenso tráfico, así como “las carreteras fluviales” con varias embarcaciones que sirven de aulas.

En cuanto a la crítica del eurocentrismo como base para la selección de los contenidos históricos, podemos entonces, como lectores de los diferentes textos, reflexionar sobre nuevas concepciones de la periodización de la historia enseñada. He aquí una propuesta. El origen de los pueblos americanos podría ser la base de una Historia Antigua de las Sociedades Americanas. Otras referencias podrían consolidar nuevos temas relacionados con la enseñanza de la Historia de la Agricultura y de la Alimentación – de la mandioca, del maíz, de la patata, de las hierbas y de sus usos como medicamentos; y éstos podrían asociarse a la historia de las mujeres creadoras de la agricultura y de la cerámica. Es importante recordar que la leyenda de las Amazonas está asociada al poder político ejercido por las mujeres en la historia del contacto inicial de portugueses y españoles en la región. Los estudios arqueológicos se vuelven fundamentales para la preparación de los profesores al utilizar los diversos vestigios en sitios de la región.

El conocimiento histórico de la extensa región se amplía cuando se asocia con el conocimiento geográfico y geológico para el estudio de la minería en diversos espacios de la Amazonia – como



la región de Pico da Neblina entre Brasil y Venezuela analizada por el geógrafo Aziz Ab`Saber en comparación con la región de Minas Gerais. Los estudios de historia ambiental merecen ser realizados bajo diferentes enfoques: la fauna y la flora se convierten en importantes fuentes de estudios para la comprensión del “ciclo del caucho amazónico”, por poner un ejemplo. Del mismo modo, una historia de los recursos hídricos, especialmente la historia de las aguas, proporciona importantes análisis sobre rituales religiosos, historia del transporte fluvial, el agua como fuente de energía a través de la construcción de centrales hidroeléctricas. Dentro del mismo tema, se pueden situar las relaciones con otras regiones en las que la falta de agua obliga a procesos de migración de hombres y mujeres hacia la región amazónica.

Una historia política de la región es, por supuesto, fundamental. El capítulo sobre la Amazonia colombiana en la enseñanza de la historia del siglo XX explica la complejidad de la guerra entre Colombia y Perú por la posesión de las zonas amazónicas y ejemplifica cómo hacer posible la comprensión de los numerosos conflictos en los procesos de delimitación de las fronteras nacionales desde los periodos colonial y postindependentista entre países latinoamericanos. Y, cómo esta historia se articula con una historia política de los pueblos indígenas.

Una historia del trabajo y, sobre todo, de los trabajadores, aún está por constituirse en toda la región e implica conocer el trabajo obligatorio así como las diferentes formas de servidumbre, que se extienden desde el período colonial hasta nuestros días, como destaca Adalberto Paz en su libro *Os mineros da Floresta* y los libros de historia de los pueblos indígenas. Considerando los problemas de los currículos de formación de profesores podríamos aún extender a una serie de reflexiones que los diversos capítulos nos llevan a reformular los currículos universitarios. Arqueología, Antropología, Ciencias Naturales, Estudios Literarios, Artes Cinematográficas,



entre otras posibles que se integren a una historia cultural serían evidentemente fundamentales para el conocimiento de la historia de los pueblos indígenas, así como de los pueblos ribereños, creadores de fiestas profanas y religiosas, ricas artesanías y música. Alerto también sobre la necesidad de estudios sobre la increíble producción literaria de toda la región, de las leyendas a obras literarias como, del peruano Manoel Scorza.

Los métodos de enseñanza se presentan bajo referenciales críticos, recordando que Sartre tenía toda la razón cuando escribía sobre: superar las ortodoxias catequéticas es fundamental para alcanzar el conocimiento humano. Libros didácticos, electrónicos o no, mapas, globos terrestres (¿no es plana la tierra?), literatura diversa, objetos artesanales e industriales, son nuestras herramientas de trabajo y necesitan una lectura dialéctica para nuestra formación y la de los alumnos del mundo de internet.

Estamos, por lo tanto, ante un libro sobre la enseñanza de la historia que nos lleva a pensar en los desafíos para la organización de los currículos escolares y la formación de profesores en medio de la efervescencia de la política educativa a escala mundial y, notablemente, en los países de América Latina. En este aspecto, los procedimientos de los organizadores fueron fundamentales en el proceso de reunir a profesores de diferentes universidades de los países que integran la Panamazonia. La conexión se dio, como indica la lectura de los textos, especialmente al destacar muchos aspectos comunes pero también las peculiaridades de la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Un trabajo que corresponde a una oportunidad única por la dinámica del trabajo en equipo para ampliar nuestros conocimientos sobre nuestra historia latinoamericana y superar la exclusividad de las referencias eurocéntricas como base de nuestras temporalidades y “Edades Históricas”, así como para la investigación sobre la enseñanza de una historia nacional a escala regional e internacional para redefinir nuestros currículos.





Introducción

LOS COORDINADORES

¿Qué historias debemos enseñar en el presente? Esta pregunta se la han planteado sin duda muchos profesores en diferentes épocas y espacios. Después de todo, ¿qué historias deben seguir tejiendo formalmente, a través de la enseñanza de la historia, los relatos sobre las historias de las mujeres y los hombres en el tiempo? ¿Qué pasados y presentes deben formar parte de la enseñanza de la historia en las aulas? ¿Cuáles deben ser los objetos de estudio, reflexión, aprendizaje y enseñanza en los cursos de formación inicial de profesores de historia? ¿Qué debe aprender un profesor de historia durante su formación inicial? ¿Qué relatos deben estar presentes en los libros de texto de historia y cómo deben representarse?

No hay respuestas definitivas a estas preguntas. En cada momento, en cada espacio, en cada institución, en cada coyuntura política e histórica, se construyen diferentes respuestas a estas demandas. En estos términos, cabe preguntarse: ¿qué sabemos de la enseñanza de la Historia en el tiempo presente vivido en el espacio históricamente llamado Amazonia? ¿Qué historias se han enseñado, investigado y escrito en los países amazónicos? ¿Qué prioridades se han seleccionado en la formación inicial de los profesores de historia y ciencias humanas en los países que componen la Amazonia?

Las distintas sociedades han construido y construyen relaciones de poder que definen en cada momento qué y cómo debe configurarse la historia que se enseña y cuáles son los saberes se-



leccionados en los cursos de formación inicial del profesorado. Las disputas en torno a las propuestas curriculares para la enseñanza de la Historia en la Educación Básica y Superior pueden ser indicativas de las tensiones a las que se enfrentan diferentes sujetos y diferentes grupos políticos y/o epistemológicos. Del mismo modo, también se disputan los modelos de formación inicial de los profesionales capacitados para enseñar en esta área de conocimiento, así como las herramientas de trabajo utilizadas por los profesores, como podemos ver los enfrentamientos que hay en torno a los libros de texto.

En este sentido, ¿qué sabemos de estas diferentes disputas dentro de los países amazónicos? ¿Cuáles son los conocimientos que se consideran válidos para ser enseñados sobre las historias en cada uno de los países de los que tenemos aportaciones en este trabajo? ¿Es o fue la llamada Panamazonia el objeto de la historia enseñada e investigada?

Aunque el libro no tiene como objetivo analizar el proceso de creación de la llamada región panamazónica, es necesario presentar brevemente cómo se produjo su construcción. La creación de la región panamazónica está vinculada al Tratado de Cooperación Amazónica (TCA), instituido formalmente en plena dictadura militar en Brasil, que se firmó en Brasilia en 1978. El referido Tratado, también conocido como Pacto Amazónico, “fue firmado el 3 de julio de 1978, en Brasilia, por representantes de los gobiernos de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Surinam y Venezuela. El objetivo del tratado era crear un mecanismo de desarrollo para la región amazónica sin que ninguno de los países renunciara a su respectiva soberanía territorial” (FGV/CPDOC/Verbete/Tratado de Cooperación Amazónica, s/p).

Según Paulo Henrique Farias Nunes (2014), los principales temas del tratado trataban sobre las actividades comerciales y sus relaciones con la infraestructura física y la navegación entre los países firmantes. Pero, según este autor, otros objetivos se inser-



taron de forma secundaria en cuestiones de cooperación en los sectores de la educación y la sanidad.

Paulo Henrique Farias Nunes (2014; 2018) ha desarrollado años de investigación sobre la institucionalización de la región denominada panamazónica. Según sus análisis uno de los retos residía (y aún reside) en la demarcación interna a cada país de la zona que conforma la llamada Amazonía. En Brasil, la Amazonía Legal se definió inicialmente en 1953 mediante la Ley 1.806. Posteriormente, la Ley Complementaria n° 124 de 2007 insertó nuevos estados, por lo que actualmente la Amazonía brasileña comprende los estados de Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará y Maranhão. Según Nunes (2014)

En Bolivia, la cuestión se elevó a nivel constitucional, [en] el párrafo II del artículo 390 de la Constitución de 2009. [...] La Amazonia Legal colombiana está conformada por los departamentos de Caquetá, Putumayo, Amazonas, Guainía, Guaviare y Vaupés (art. 1 del Decreto 3083/1986). Ecuador, probablemente debido a los conflictos territoriales que han involucrado a porciones de Hileia, cuenta con regulaciones de larga data, como la Ley de División Territorial de la Región Oriental (19 de agosto de 1925), sucedida por la Ley Especial de Oriente (20 de agosto de 1960) [...] En Perú, la Ley 27.037/1998 da una descripción detallada de la Amazonía. [...] La Amazonia venezolana, en lo que respecta a la aplicación del TCA, corresponde al Estado de Amazonas. Sin embargo, una mayor parte del territorio venezolano tiene características que permitirían ampliar el concepto de Amazonia venezolana. [...] (NUNES, 2014, p. 12-13).

De las lecturas realizadas se desprende que los principales criterios adoptados para definir la zona que constituye la(s) Amazonia(s) fueron los referidos a la hidrografía y la vegetación. Es decir, los fundamentos se movilizaron a través de criterios relacionados con el agua, la fauna y la flora. La región amazónica (no sólo la brasileña) quedó así representada y definida en función de los aspectos de su cuenca hidrográfica y su floresta tropical, ambos los



más grandes del mundo. Los intereses económicos de explotación comercial presentes en el TCA y posteriormente en la OCTA son también perceptibles a través de la recurrencia al llamado desarrollo “armónico” y posteriormente “sostenible”.

El antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida (2008) hace una importante reflexión sobre los discursos a través de los cuales se han creado culturalmente representaciones estereotipadas sobre la Amazonia. Son interpretaciones forjadas en diferentes lugares institucionales, políticos y sociales que refuerzan las lecturas sesgadas sobre la Amazonia como lugar exótico y despoblado.

Sobre la Amazonia -o las amazonas- Almeida (2008) es enfático y afirma que la construcción y el mantenimiento de esos discursos, sedimentados en diferentes archivos, fueron utilizados para construir esquemas interpretativos simplistas, dualistas y naturalistas sobre la Amazonia. Así, en diferentes momentos y desde diferentes lugares de enunciación, la Amazonia se fue construyendo a través de explicaciones basadas en diferentes formaciones discursivas, especialmente las vinculadas a los “biologismos”, “geografismos” y sus dualismos. Estas representaciones simplistas encuentran espacio incluso en los libros de texto de historia brasileños. Como muestra Cavalcanti (2022) entre los 40 libros de texto producidos por el Ministerio de Educación (MEC) para las escuelas públicas de Brasil, predomina una narrativa que invisibiliza la Amazonia, con escasa información sobre sus habitantes, representada de forma generalizada y asociada a una época lejana. Estas narrativas refuerzan las representaciones de que la Amazonia es un espacio sin gente o de gente sin historias y sin nombres.

A pesar de los discursos predominantemente ligados a la hidrografía y la biodiversidad, la Panamazonia alberga también una de las mayores sociodiversidades lingüísticas y culturales del planeta. A pesar de la invisibilidad de esta complejidad en el principal instrumento de trabajo de los profesores de Historia -el libro di-



dáctico- en esta región viven miles de pueblos originarios, portadores de un rico universo cultural, que compiten como fuerza y poder en el proceso de construcción histórica de esta región.

Si los pueblos y culturas tradicionales que conforman la Amazonia no reciben un espacio protagónico en las páginas de los libros de texto y en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia, ¿cuáles han sido los temas privilegiados en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia? ¿Qué conocimientos se han priorizado como necesarios para la formación inicial de los profesores de historia y para la investigación sobre la enseñanza de la historia en los países amazónicos?

La investigación sobre la enseñanza de la historia ha crecido en cantidad y calidad. Distintos investigadores de diferentes instituciones se han centrado en diferentes temas relacionados con la enseñanza de la historia. En Brasil, este crecimiento se ha desplegado en el aumento de las líneas de investigación vinculadas a los programas de postgrado en Historia¹. Hay revistas especializadas, encuentros académicos nacionales y, más recientemente, la creación de la maestría profesional en red (ProffHistoria) con la enseñanza de la historia como área de especialización.

En el contexto iberoamericano, también hemos asistido a un aumento significativo de las discusiones a través de encuentros internacionales y publicaciones en revistas de diferentes países como España, México, Argentina, Chile, Colombia y Brasil, por mencionar aquellos con los que mantenemos un diálogo más estrecho sobre el tema en cuestión.

La enseñanza de la historia se ha configurado no sólo como un tema de investigación. Hay investigadores que lo consideran un campo de producción de conocimiento. Así, más que un tema

1 En Brasil, tradicionalmente, la investigación de posgrado sobre la enseñanza de la historia se encontraba, hasta hace poco, principalmente en los departamentos de Educación (Oliveira 2013; Coelho y Bichara 2019).



que agrega diferentes enfoques y se divide en varios subtemas, la enseñanza de la historia se ha apropiado como un campo de conocimiento. Carmen Teresa Gabriel (2019) ha defendido tal apuesta cuando aboga por la importancia de hacer investigación *en la* Enseñanza de la Historia y no sólo *sobre* la enseñanza de la Historia.

Este libro forma parte de las actividades desarrolladas en el marco de la construcción de la *Red Panamazónica de Formación y Enseñanza de la Historia* (REPAMFEH). La red y el libro son el resultado de la voluntad de un grupo de colegas que se ocupan de la formación de los profesores de historia (y de ciencias sociales) en el marco de los debates que envuelven la enseñanza de la historia desde diferentes temas como las políticas curriculares, las cuestiones de interculturalidad y los textos escolares, por citar sólo tres ejemplos. En este sentido, el libro se inscribe también en este movimiento ascendente de investigación y reflexión sobre la enseñanza de la historia y la formación de profesores de historia y ciencias sociales desde las diferentes realidades vividas en cada país. Los capítulos abordan cuestiones analizadas por diferentes colegas ubicados en seis países amazónicos que aceptaron la invitación y el desafío de escribir un texto que problematizara algunos temas relativos a la enseñanza de la historia y a la formación de profesores de historia.

Entre las acciones que se vienen desarrollando en la preparación del libro y de la REPAMFEH, el equipo que coordina los trabajos, organizó el *I Coloquio Enseñanza de la Historia en los países amazónicos: panorama de investigaciones, diálogos e intercambios*², con seis mesas redondas con miembros de los seis países implicados. El I Coloquio sirvió de “muestra inicial” de la diversidad de cuestiones en las que está inmersa la formación de los profesores de historia y ciencias sociales.

2 El coloquio se realizó de forma virtual y las mesas están disponibles en la página YouTube de iTemppo.

También fue posible percibir los desafíos comunes y los que nos hacen únicos en cada situación específica que se enfrenta en cada país. En otras palabras: las reflexiones iniciales presentadas en el I Coloquio y condensadas en cada capítulo muestran cuestiones/problemas comunes y otros muchos específicos de cada realidad vivida e investigada. Pero, al mismo tiempo, también fue posible percibir lo poco que nos conocemos, los maestros y profesores, los investigadores, situados en los países amazónicos. En este sentido, el I Coloquio, el libro y la REPAMFEH constituyen también acciones/proyectos que permiten conocernos y, en consecuencia, establecer diálogos, intercambios y aprendizajes a partir de la escucha, la lectura y la socialización de las actividades desarrolladas por diferentes colegas de los países vecinos.

El proyecto de publicación del libro -y la propia creación de la REPAMFEH- nació a través de las actividades desarrolladas en iTempo y se inició en 2020. Después de coordinar la publicación de dos libros con capítulos de investigadores de instituciones públicas situadas en la Amazonia brasileña, el profesor Erinaldo Cavalcanti³ -coordinador de iTempo- inició una búsqueda sistemática de artículos sobre la enseñanza de la historia en algunas revistas académicas de Colombia y Venezuela⁴. Los resultados no fueron muy significativos en términos numéricos, quizás porque no se localizaron revistas académicas dirigidas específicamente a publicar

3 En aquella época, el profesor Erinaldo Cavalcanti pertenecía a la Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará (Unifesspa). Actualmente es miembro permanente de la Universidad Federal de Pará (UFPA, campus de Belém).

4 La búsqueda se centró principalmente en las siguientes revistas: de Colombia: *Historia y Memoria* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), *Revista Colombiana de Educación* (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), *Revista Folios* (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), *Revista Historia de la Educación Colombiana* (Universidad de Nariño); *Revista de Estudios Sociales* (Universidad de los Andes). De Venezuela: *Revista Areté* (Universidad Central de Venezuela), *Revista Docencia Universitaria* (Universidad Central de Venezuela), *Revista EDUCAB* (Universidad Católica Andrés Bello), *Revista Investigación y Postgrado* (Universidad Pedagógica Experimental Libertador).



sobre la enseñanza de la historia o la formación de profesores de historia. Con los pocos resultados encontrados en las revistas, la siguiente acción fue realizar una búsqueda en bases de indexación⁵ buscando “enseñanza de la historia en Colombia”, “enseñanza de la historia en Venezuela”, “formación de profesorado de Historia”.

Después de leer el material, el profesor Erinaldo Cavalcanti se reunió con el profesor Raimundo Inácio y discutió la propuesta de invitar a colegas de países vecinos a escribir un capítulo y publicar un libro. La parcería con el profesor Raimundo Inácio y la editorial de la Universidad Federal de Maranhão fue decisiva para que el proyecto se iniciara efectivamente. Entonces, nos pusimos en contacto con el profesor Nilson Javier de la Universidad del Valle (Colombia) para compartir la propuesta e invitarle a componer el proyecto como uno de los coordinadores.

A través de los correos electrónicos de los autores encontrados en los artículos localizados, empezamos a escribir e invitar a los primeros colegas. En ese momento, el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP-UPN) de Colombia y el *Grupo de Investigación Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y Enseñanza de la Ciencias Sociales* organizaron el *Primer Coloquio de Historia Cultural, Historia Pública y Enseñanza de la Historia* coordinado por la profesora Sandra Rodríguez y el profesor Alexander Aldana. El profesor Erinaldo Cavalcanti participó en el citado coloquio ampliando los contactos con la profesora Sandra Rodríguez, a quien ya había enviado una invitación para participar en esta empresa colectiva.

El contacto con otros colegas de Perú, Bolivia y Ecuador también se produjo tras la búsqueda de artículos o la indicación de un

5 La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (LatinRev) y, principalmente, Google Académico.

colega residente en los respectivos países, o a través de las redes sociales. Al cabo de unas semanas, las invitaciones se ampliaron, ya que los colegas que llegaban también invitaban a otros colegas de sus respectivas redes.

En este camino, se constituyó el libro y su publicación agregó un conjunto de reflexiones que involucran diferentes temas y enfoques sobre la Enseñanza de la Historia en los seis países de la llamada región Panamazónica. Brasil, Perú, Colombia, Bolivia, Venezuela y Ecuador están presentes en el libro que llega al público. El criterio para invitar a los investigadores fue debido a la contribución que han ofrecido en los temas que involucran la Enseñanza de la Historia y la formación de profesores de Historia y ciencias sociales⁶.

Otra acción importante tuvo lugar una vez finalizada la redacción de los capítulos. Hemos realizado una lectura crítica de todos los textos presentes en el libro. Además del aprendizaje, esta acción también permitió la posibilidad de un diálogo efectivo con cada texto y los autores pudieron contar con las sugerencias críticas de sus compañeros lectores/revisores. Se trata de una acción importante y necesaria, especialmente cuando escribimos para un público más amplio y no sólo para el grupo específico de colegas con los que mantenemos una mayor proximidad teórica y metodológica.

La publicación del libro supone el cumplimiento de uno de sus objetivos: iniciar diálogos entre diferentes investigadores -a distintos niveles- ubicados en los países amazónicos. Al mismo tiempo, el libro también propone crear y fortalecer otros canales de reflexión que problematicen la Enseñanza de la Historia y la formación de profesores de Historia y Ciencias Sociales, a través de diferentes enfoques epistemológicos y objetos de investigación.

6 Tras una amplia búsqueda en diferentes bases de indexación y portales de revistas académicas, no hemos podido localizar trabajos publicados y/o investigadores en los demás países que conforman la región panamazónica que no estén presentes en el libro.



Es oportuno destacar que el libro (y el REPAMFEH, que son frutos del mismo movimiento) tienen como eje común la problematización de temas que involucran la enseñanza de la Historia y la formación de profesores de Historia. En otras palabras, independientemente de las elecciones teórico-epistemológicas y del aparato conceptual movilizado por los autores, nos une la investigación sobre los temas mencionados y no la identificación con una u otra corriente teórica. Sabemos que muchas veces cuando se utiliza la filiación teórica como criterio para tejer diálogos, se limita la interacción y se reduce la convocatoria.

Cabe aclarar también que los capítulos que componen la obra no abordan directamente las representaciones de la Amazonia en cada país en el ámbito de la investigación situada en el campo de la Enseñanza de la Historia. Pero, al mismo tiempo, el silenciamiento, el borrado y el olvido también ofrecen una determinada representación, ya que indican qué cuestiones, temas y reflexiones fueron seleccionados y otros no. De esta manera, al problematizar la historia que se enseña en los países amazónicos y dar cuenta de que la Amazonia no se constituye como un tema de enseñanza e investigación, también estamos mostrando una determinada representación sobre cómo esta área de conocimiento entiende la región panamazónica y le atribuye significados.

En este sentido, las reflexiones hechas públicas por el libro están, por tanto, contribuyendo a comprender las diferentes prácticas y relaciones históricas vividas en cada país recogidas aquí a través de las reflexiones sobre la Enseñanza de la Historia. Por lo tanto, al analizar diferentes configuraciones sobre la Historia enseñada en los países amazónicos, también se está contribuyendo a las prácticas y representaciones que compiten en la lucha por la formación de este espacio llamado Pan-Amazónico. Por lo tanto, la Enseñanza de la Historia como lugar de producción de saber/poder se constituye también como una fuerza que concurre en el proceso de pro-



ducción de relatos interpretativos sobre las experiencias vividas por hombres y mujeres, profesores y profesoras, estudiantes, en los diferentes tiempos y espacios de los países amazónicos.

La diversidad de los textos que componen la obra es representativa de la pluralidad de enfoques y temas construidos en cada país. Como cualquier objeto de investigación histórica, los vinculados a la enseñanza de la historia también obedecen a relaciones de poder históricamente construidas. Esto significa que en cada país los temas relacionados con la enseñanza de la historia responden a diferentes exigencias del tiempo y el espacio donde se generan.

En este sentido, hemos agrupado los capítulos en cuatro ejes temáticos que inicialmente expresan preocupaciones comunes en cada uno de nuestros países: el primer eje temático lo denominamos *Configuración del saber histórico escolar*, allí ubicamos los capítulos que presentan un análisis de la trayectoria y transformaciones de la historia escolar en relación con las demandas de contextos específicos, en unos casos ligados con los debates sobre su función en contextos nacionales que oscilan entre la democracia y modelos políticos autoritarios y en otros articulados a los planes de estudio, los currículos y los textos escolares desde los cuales se definen los contenidos que le otorgan unas características específicas a este saber escolar.

En el segundo eje temático - *formación del profesorado* - incluimos los capítulos que orientan sus aportes al análisis de la formación docente, en particular en los contextos universitarios en los cuales confluyen o en ocasiones pugnan, las ideas de los estudiantes de profesorado o licenciatura sobre su pasado, las demandas de las políticas educativas, y las tradiciones académicas que sustentan los programas de formación de docentes.

En el tercer eje temático titulado *investigación de la enseñanza y aprendizaje de la historia* situamos los capítulos que se preguntan por los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del estudio de los mecanismos cognitivos, de los recursos educativos y de



los contextos específicos que conducen a desarrollar procesos de comprensión de la historia en el ámbito de la enseñanza escolar.

En el cuarto eje agrupamos los últimos tres capítulos del libro que concentran sus aportes en el análisis los temas emergentes que confrontan el currículo de historia y ciencias sociales. En estos trabajos los discursos de la interculturalidad en relación con la Amazonia muestran las transformaciones curriculares que se operan en el marco de los debates actuales por el reconocimiento de las comunidades y poblaciones que habitan la Amazonia.⁷

Es oportuno destacar las alianzas que hicieron posible este gran proyecto, que involucra la producción y publicación de un libro bilingüe con contribuciones de 19 investigadores de seis países, entre ellos los autores del prólogo y del prefacio⁸. En este sentido, queremos agradecer a la editorial de la Universidad Federal de Maranhão (EdUFMA), que habilitó su sello editorial, posibilitando así la publicación y circulación del libro no sólo en Brasil. De igual importancia, agradecemos la asociación con el Instituto Ibirapitanga, que hizo posible la traducción y publicación de una obra bilingüe. Sin la sensibilidad del Instituto Ibirapitanga, tenemos claro que y la obra que se divulga no habrían alcanzado la dimensión que alcanzó, pues sabemos el impacto que posibilita la traducción de una obra en términos de acceso a los hablantes nativos de la lengua de destino. El libro está disponible para acceso abierto en los dos idiomas: portugués y español. Por lo tanto, los

7 Como coordinadores de la obra, es importante aclarar que cada autor y autora es responsable de sus planteamientos y que, para el caso de los gráficos y diagramas explicativos, optamos por mantener la figura en su idioma original.

8 Nos gustaría destacar los Convenios de Cooperación Internacional firmados como resultado de los diálogos creados con los colegas de REPAMFEH. Específicamente, el Convenio Universidade Federal de Pará / Universidad Católica Andrés Bello (Proceso 030621/2022), el Convenio Universidade Federal de Pará / Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Proceso 057913/2022) y el Convenio Universidade Federal de Pará / Universidad del Valle (Colombia) (Proceso 023344/2023).



hablantes nativos de los dos universos que componen estas lenguas pueden leer y difundir las reflexiones presentes en la obra. Por último, queremos agradecer la amabilidad de los profesores Sebastián Plá y Circe Bittencourt al leer esta colección y escribir el prólogo y el prefacio para las ediciones española y portuguesa, respectivamente. Nuestro más sincero agradecimiento.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A. W. B. (2008). *Antropologia dos Archivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8/Fundação Universidade do Amazonas.
- Cavalcanti, E. (2022). El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil: sobre historia, narrativa y enseñanza. *Revista Humanidades*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/H.V12I1.49299>
- Coelho, M. C., Bichara, T. (2019). Ensino de história: uma incursão pelo campo. En Monteiro, A. M., Rajelo, A. (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, (pp. 63-83). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Nunes, P. H. F. (2018). *A institucionalização da Pan-Amazônia*. Curitiba: Editora Apris.
- Nunes, P. H. F. (2014). Dificuldade de demarcação da Pan-Amazônia e dos territórios indígenas na região. *Textos & Debates*, Boa Vista, (26), 7-28.
- Oliveira, M. D. D., Freitas, I. (2013). Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, 2(3), 131–147. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.75>



An aerial photograph of a coastal town, likely in a tropical region, showing a river or lagoon in the foreground, a dense forested hillside in the middle ground, and a cluster of buildings in the lower foreground. The image is in grayscale, with the text overlaid in a dark brown color.

Parte I

Configuración del saber histórico escolar



La Amazonia colombiana en la Enseñanza de la Historia en el siglo XX



SANDRA PATRICIA RODRÍGUEZ ÁVILA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (COLOMBIA)

JORGE ENRIQUE APONTE OTÁLVARO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (COLOMBIA)

Introducción

En octubre de 2021 el semillero de historia cultural y educación histórica de la Universidad Pedagógica Nacional organizó el *Primer Coloquio de Historia Cultural, Historia Pública y Enseñanza de la Historia* con el fin de identificar la comunidad académica interesada en la enseñanza de la historia, sus relaciones con la disciplina histórica y las ciencias sociales y sus distintos escenarios de apropiación social. En este evento académico tuvimos la oportunidad de conocer el trabajo denominado *El lugar del aprendizaje histórico en la formación inicial de profesores de historia en Brasil* presentado por Erinaldo Cavalcanti de La Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará (UNIFESSPA) y a partir de esta reflexión establecimos una primera alianza entre varios colegas que hacemos parte de la región panamazónica y que nos sentimos convocados en torno al interés por trabajar en proyectos conjuntos que aporten a la



conformación del campo de la enseñanza de la historia. Con este propósito, en febrero de 2022 realizamos el *I Coloquio Enseñanza de la Historia en los Países Amazónicos* en el cual presentamos un panorama general de la enseñanza de la historia en Colombia y finalmente en abril de 2022 conformamos la Red Panamazónica para la Formación y la Enseñanza de la Historia (REPAMFEH).

A partir del trabajo que presentamos en el coloquio realizado en febrero, consideramos pertinente presentar además de la trayectoria de la historia escolar en el país, ya elaborada en trabajos previos (Rodríguez, 2019)¹, un análisis del lugar que ha ocupado la región de la Amazonia en la enseñanza de la historia, desde la expedición de la Ley 39 de 1903 que organizó el sistema educativo colombiano en el siglo XX, hasta la formulación de los documentos de orientación curricular, derivados de la Ley General de Educación de 1994. Para el desarrollo de este ejercicio adoptamos una periodización de la enseñanza de la historia que se concentra en el siglo XX (Rodríguez, 2019) y que tuvo en cuenta los componentes del código disciplinar, conformado por las funciones que se le atribuyen a la enseñanza de la historia desde diferentes sectores sociales (Estado, familia, opinión pública, mercado), por los contenidos que regulan el conocimiento escolar (currículo, textos escolares, planes de estudio) y por los patrones de actuación que surgen de las interacciones de los sujetos de la práctica pedagógica (Cuesta, 1998).

Esta periodización es una herramienta analítica que busca contribuir a entender los cambios ocurridos con este saber escolar, por efecto de la conformación de instituciones para la ges-

1 El trabajo previo del cual se tomó parte de la periodización que aparece en este capítulo es el siguiente: Rodríguez, S. (2019). "Dinámicas y Transformaciones de la enseñanza de la historia en Colombia (1903-1994)". XXIII Cátedra Ernesto Restrepo Tirado – La historia de la historia: 200 años de narraciones, investigaciones y enseñanza. Museo Nacional. (texto en proceso de publicación)

ción del pasado, de la formulación de disposiciones legislativas, de las transformaciones y crisis políticas y de las trayectorias del debate curricular que enfatizó en los contenidos y sus potencialidades formativas. Es importante señalar que estos periodos no definen renovaciones absolutas de la enseñanza de la historia o del lugar atribuido a la región de la Amazonia en la formación histórica, por el contrario, posiblemente en la actualidad encontramos vestigios del primer periodo en el cual se configuró el canon básico de la tradición en la enseñanza de la historia que coexisten con demandas recientes, derivadas del contexto (conflicto armado y proceso de paz) o del sistema de evaluación basado en la medición de la calidad (evaluaciones masivas, estándares y competencias).

Para profundizar en el análisis de los periodos en los que se pueden identificar transformaciones con respecto a la enseñanza de la historia, inicialmente es importante caracterizar la región de la Amazonia colombiana, actualmente conformada por los departamentos de Guaviare, Guainía, Caquetá, Amazonas y Putumayo, unidades administrativas que antes de la promulgación de la Constitución de 1991 fueron Comisarías e intendencias que dependían del gobierno central.² En sus aspectos biofísicos se encuentra integrada a la región de la Panamazonia que se extiende por Perú, Brasil, Ecuador, Venezuela, Bolivia, Guyana y Surinam, conformada por llanuras, importantes cuencas hídricas y extensas zonas de bosques amenazados permanentemente por los cambios en el uso de suelo, a pesar de la protección jurídica que existe en el 74,7% de la región, correspondiente a los territorios indígenas (216 pue-

2 Los departamentos de la región que fueron primero intendencias y comisarías son Putumayo (intendencia en los periodos de 1905 a 1912 y de 1968 a 1991 y comisaría entre 1912 y 1968), Caquetá (intendencia de 1905 a 1910 y comisaría de 1910 a 1981) y Amazonas (intendencia de 1931 a 1943 y comisaría en los periodos de 1928 a 1931 y de 1943 a 1991). Los departamentos que fueron solamente comisarías son Vaupés (1910 a 1991), Guaviare (1977 a 1991) y Guainía (1963 a 1991).

blos en resguardos y propiedades colectivas) y a las zonas donde se concentra la biodiversidad y la oferta de los servicios ambientales (Franky y Pérez, 2022).

Según Gabriel Cabrera (2010) la caracterización de la Amazonia como región fue propuesta por Francisco Javier Vergara y Velasco en 1893 para referirse a una amplia zona del Caquetá y posteriormente este término fue empleado por el diplomático Demetrio Salamanca quien fue autor de varios estudios sobre la región entre los que se encuentra “su libro *Amazonia colombiana. Estudio geográfico, histórico y jurídico en defensa del derecho territorial de Colombia*, publicado en 1917,” el cual “fue destruido por las críticas que hacía a los gobiernos sobre el manejo de los asuntos limítrofes” (Cabrera, 2021, p. 396).

Este extenso territorio fue objeto de disputas fronterizas en el siglo XVIII entre los imperios de España y Portugal (Gómez, 2017), lo cual implicó una inestabilidad en las fronteras que se mantuvo hasta los años treinta del siglo XX, porque Colombia desplegó estrategias menos efectivas para nacionalizar estos territorios en comparación a sus vecinos de Brasil y Perú. El primero, logró “constituir su Amazonia a finales del periodo colonial como resultado de la implementación de las reformas pombalinas en la Amazonia portuguesa por parte de Francisco Xavier de Mendonça Furtado” (Zárate, 2019, p. 40) mediante estrategias de reorganización administrativa que incluyeron el reemplazo de los jefes locales y cambios en los nombres de los asentamientos. El segundo llevó a cabo en el siglo XIX mecanismos de articulación de la región al Estado central a través de “la organización del Departamento de Loreto con la creación de su distrito fluvial” y la consolidación de Iquitos como capital de la Amazonia peruana. (Zárate, 2019, p. 41).

La región fue escenario de la acción de las misiones católicas desde la época colonial y de distintos proyectos extractivistas y de



colonización. En lo que hoy constituyen los departamentos de Putumayo y Caquetá, estuvieron los franciscanos (1640), los agustinos (1792) y los capuchinos (1883). En la zona oriental de la Amazonia primero estuvieron los capuchinos (1850-1852) y los franciscanos (1880-1887) y posteriormente con la creación de la Comisaria Especial del Vaupés (Guainía, Guaviare y Vaupés) este territorio fue entregado “a la Compañía de María o misioneros monfortianos, que la administraron hasta 1949 para dar paso a los javieres de Yaurumal, que operan hasta hoy” (Cabrera, 2021, p. 405).

En cuanto a los proyectos extractivistas, estos se pueden rastrear desde la exploración de la quina en los años setenta del siglo XIX, con la actividad comercial que promovió la Casa Elías Reyes a la que perteneció Rafael Reyes, presidente de Colombia entre 1904 y 1909. La explotación de la quina incentivó la llegada de población extranjera al piedemonte del Caquetá-Putumayo a través de la ruta comercial que se estableció con los puertos brasileros de Manaos y Belén de Pará, de los caminos y trochas coloniales de las antiguas misiones, de la navegación de ríos que conectaban al Putumayo y de la fundación de nuevos puertos como La Sofía. El apogeo de la quina duró poco, pero “sentó las bases para la comercialización de un nuevo producto que reemplazó rápidamente su colapso: las gomas amazónicas” (Mongua-Calderón, 2018, p. 20). Las rutas de penetración de la quina por el río Putumayo, se usaron para la extracción del caucho por parte de empresarios colombianos que vendieron sus estaciones caucheras al peruano Julio César Arana. (Cabrera, 2021).

En la segunda mitad del siglo XIX esta región conocida como Caquetá estaba bajo la jurisdicción de Popayán, ciudad ubicada en el suroccidente andino y no contaba con presencia estatal efectiva, lo cual favoreció el ingreso de los caucheros peruanos. Desde finales del siglo XIX hasta los años treinta se puede plantear que esta presencia parcial del Estado se constata en la conformación de los



consulados en Manaus (1880) y en Iquitos (1889) desde donde se intentó gobernar estos territorios, en los intentos fallidos para consolidar el comercio y la navegación, en el precario funcionamiento de puestos aduaneros en Yavareté (Vaupés) y Puerto Concordia (Caquetá), y en la conformación de las comisarías de Vaupés, Amazonas y Putumayo como intentos de organización administrativa en articulación y conflicto con las misiones católicas existentes en el territorio. Según Zárate esta debilidad estatal era deliberada y beneficiaba a las empresas comerciales y a las compañías de extracción cauchera que, como la Casa Arana, impusieron un régimen criminal de explotación sobre las comunidades indígenas:

Esta debilidad se ejemplificó con el abandono deliberado por parte de Perú y Colombia, en la primera década del siglo XX, del espacio fronterizo común con la consiguiente renuncia a su delimitación, mediante la suscripción imperfecta de varios *modus vivendi* que, finalmente, constituyeron un eufemismo para mantener, dilatar y oficializar la indefinición en la acción estatal en la frontera sin delimitar, con el beneplácito por supuesto de las citadas empresas [se refiere a las empresas caucheras] (Zárate, 2019, p. 29).

En 1922 se ratificó el tratado Salomón Lozano entre Perú y Colombia y se aprobó en 1927 en el Congreso peruano en medio de la agitación política que produjo la oposición del Departamento de Loreto, situación que finalmente terminó con la toma de Leticia el 1º de septiembre de 1932 por parte de civiles peruanos que fueron luego apoyados por el ejército de su país. Esto desató un conflicto militar y diplomático que finalmente se resolvió en 1934 y el trapecio Amazónico, así como Leticia quedaron bajo la soberanía territorial de Colombia.

Desde antes de este desenlace el gobierno nacional había propuesto mecanismos de colonización militar en la zona que se concretaron con el predominio de este estamento en las funciones públicas de la intendencia del Amazonas y la alcaldía de Leticia



hasta los años sesenta. No obstante, esto no implicó una presencia efectiva del Estado porque después de recuperar estos territorios no se mantuvo el interés por su integración al resto del país, aunque si permaneció la presencia militar que según Zárata (2015) es el origen de graves problemas de ordenamiento que persisten hasta la actualidad a pesar de haber contado con mandatarios civiles desde 1966 y de los cambios producidos por la Constitución de 1991.

En otras regiones como el Putumayo y Caquetá los procesos de colonización fueron mayoritariamente espontáneos. En los años cincuenta los migrantes provenientes de Nariño, Cauca y Huila se ubicaron en Mocoa y Puerto Asís (Putumayo) como en los años sesenta colonos provenientes del Valle y Antioquia llegaron a Orito, La Hormiga y el Valle del Guamuez motivados por la actividad petrolera y finalmente, después de 1978 se inició una colonización militar hacia Puerto Leguizamo (Cabrera, 2021). En Caquetá predominó la migración cauchera y empresarial de la Sociedad Colonizadora del Caguán y de la hacienda Larandia. En 1938 se fundó la colonia Penal de Araracuara que funcionó hasta 1971. Desde 1963 se iniciaron los programas de colonización dirigida con resultados fallidos en los primeros intentos (1963- 1971). En la segunda etapa (1972-1976 y 1976-1980) se concretó el proceso de colonización con titulación de tierras, créditos e infraestructura y entre los años ochenta y noventa, El Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Incora) compró y parceló tierras, se establecieron empresas comunitarias y se conformaron zonas de reserva campesina (Cabrera, 2021).

Finalmente, es importante señalar el efecto cultural de las misiones religiosas de distintos credos, el tráfico de coca, la presencia de guerrillas y paramilitares desde finales de los años noventa y los efectos a largo plazo de la colonización y la presencia diferencial del Estado que causaron “procesos de concentración de la tierra,



deforestación y praderización acelerada, deterioro de las fuentes hídricas y procesos contradictorios en el ordenamiento del territorio como las actividades productivas de la minería y los hidrocarburos”. (González, Ramírez y Chavarría, 2015, p. 5).

Esta breve reseña de la región de la Amazonia colombiana solamente tiene el propósito de ubicar las dimensiones de esta amplia zona del país que representa más del 40% del territorio nacional para que se puedan ubicar los efectos que ha tenido en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales su presencia marginal en el currículo. A continuación, presentamos un análisis acerca del lugar de esta región en la enseñanza de la historia en cada uno de los periodos identificados con el propósito de abrir un campo de trabajo que permita articular la importancia del territorio en la conformación de la memoria nacional que se transmite y reelabora en las prácticas de enseñanza.

La Amazonia en los referentes de la tradición patriótica (1902-1930)

La Ley 39 de 1903 organizó el sistema educativo colombiano desde la instrucción primaria hasta la instrucción profesional, incluyendo las Escuelas de Música y de Bellas Artes, los archivos y bibliotecas, el observatorio astronómico y los museos y la enseñanza nocturna dirigida a los obreros. El Decreto 491 de 1904 que reglamentó esta Ley estableció que la educación debía estar orientada por la iglesia católica y por los valores patrióticos, en el marco de un conjunto de áreas obligatorias entre las que se incluyó la enseñanza de la historia.

En estas disposiciones estatales la Amazonia hacía parte de las regiones que aparecían como escenario para promover la acción civilizadora de la iglesia católica (Ley 89 de 1890) a través de las



misiones religiosas y de la catequización de los indígenas (Decreto 491 de 1904) a quienes se definía como “tribus salvajes”. En estos territorios los jefes de las misiones se encargaron de las escuelas primarias en las parroquias, municipios o caseríos y en las intendencias donde las escuelas no estaban a cargo de las misiones católicas, el gobierno nacional asumió directamente la “enseñanza elemental de Moral y Religión, Historia Sagrada, Geografía e Historia de Colombia, Aritmética y Gramática castellana”, la instrucción en “nociones elementales acerca del Gobierno y de los diferentes ramos del Poder público en Colombia” (Decreto 491 de 1904, art, 33) y la dotación de los materiales educativos.

En la enseñanza primaria y secundaria, así como en las escuelas normales, el área de historia se fue transformando en su denominación y su intensidad horaria hasta 1928 y aunque sus contenidos fueron ampliándose progresivamente, la narrativa histórica se mantuvo en el marco de las orientaciones propuestas por la Academia Colombiana de Historia, entidad a la cual el gobierno nacional le asignó desde su fundación en 1902, las funciones de organismo consultor en asuntos históricos.

Como parte de los eventos conmemorativos del centenario de la Independencia en 1910, esta corporación premió dos textos escolares para la enseñanza primaria y la educación secundaria, escritos por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla quienes eran integrantes de la misma entidad y hacían parte de la élite intelectual de los dos partidos políticos que dominaron la esfera pública durante el siglo XX. Dos años después otros dos miembros de la entidad, Eduardo Posada y Roberto Cortázar, escribieron un texto de instrucción cívica que, junto a los canónicos libros de Henao y Arrubla, fueron distribuidos por el Ministerio de Instrucción Pública en las escuelas del país, junto al *Catecismo de la doctrina cristiana* del padre Astete y la *Cartilla antialcohólica* de Martín Restrepo Mejía. También se distribuía material educativo en el cual



se incluían las *cartillas del himno nacional*, facsimilares del Acta de Independencia, y oleografías patrióticas. (Rodríguez, 2017).

Este conjunto de textos y materiales para la enseñanza, configuraron una tradición que fue enseñada en los primeros años del siglo XX y que se constituyó en un código fundacional que estableció los contornos del territorio y de la memoria sobre los acontecimientos que dieron forma a la patria. La mayoría de los contenidos promovidos en este periodo le atribuían a la historia un carácter moral y cívico asociado a cuatro referentes: los héroes, próceres, hombres ilustres, autoridades eclesiásticas y sacerdotes misioneros como los gestores de la patria; el cristianismo y la Iglesia Católica como factor fundamental de la civilización y la regulación moral en la sociedad; el pueblo como una muchedumbre que requiere la orientación política del caudillo y la instrucción moral del sacerdote para desempeñarse con un sentido cívico en la vida pública; y los valores hispánicos como fundamentos del progreso y la unidad patriótica (Rodríguez, 2017).

Durante este periodo la región Andina y la costa Atlántica tuvieron un lugar destacado en los contenidos escolares, con centralidad en la trayectoria geográfica del río Magdalena, que a su vez definió formas de poblamiento, estructuras productivas y formas de organización territorial y administrativa que conformaron los departamentos del país. Mientras que la Amazonia colombiana así como la región del Pacífico, la Orinoquía y el archipiélago de San Andrés y Providencia, tenían un lugar poco definido en la enseñanza de la historia, del mismo modo que eran imprecisas sus características regionales que se circunscribían a su condición de intendencias y comisarías o eran llamadas con el apelativo de territorios nacionales, que se les adjudicó desde mediados del siglo XIX.

En los textos de geografía e historia los contenidos referidos a la Amazonia no superaban las cinco páginas, como lo muestra



Cabrera (2010) en su análisis acerca de seis textos destinados a la educación primaria y editados entre 1865 y 1911. En estos libros, la región se presentaba como un extenso territorio con descripciones superficiales acerca de sus particularidades geográficas entre las que se incluyen su abundancia en lluvias, ríos y bosques y la potencialidad productiva de la zona que podría ser útil para el futuro del país. Empieza así: El gobierno nacional incentivaba la colonización de las planicies amazónicas, consideradas zonas deshabitadas o territorios escasamente poblados por grupos indígenas a los que los textos escolares calificaban como salvajes, en contraste con “la sobrevaloración del mundo andino, blanco y civilizado” que se encontraba en estos manuales (Cabrera, 2010, p. 103).

En los informes del Ministerio de Instrucción Pública se constata que se distribuyeron materiales educativos en distintas regiones del país y en particular que para la intendencias del Amazonas se enviaron ejemplares del *Compendio de historia de Colombia* de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla (Villamil 1932, citado por Cabrera, 2010), con una escasa información sobre la Amazonia que incluye fundamentalmente datos acerca de los efectos en la acción evangelizadora de la expulsión de los jesuitas durante el gobierno de José Hilario López:

En la administración de López fueron desterrados injustamente del país los padres de la Compañía de Jesús, que tanto celo desplegaban en la educación de la juventud, como lo habían hecho en tiempos del gobierno español. Ya se dijo que los padres habían venido cuando gobernaba el general Herrán [1844]; desde entonces establecieron colegios en Bogotá, Medellín y Popayán e iniciaron misiones para evangelizar a los indios del territorio del Caquetá. El principal de los misioneros fue el jesuita español José Segundo Laínez, joven de treinta y cinco años de edad, quien llegó hasta el río Amazonas y perdió la vida en las selvas del Putumayo (Henao y Arrubla, 1930, p. 196).

Aunque en este periodo se contaba con estudios acerca de la región, como el trabajo de Antonio B. Cuervo titulado “*Territorio*



del Caquetá”, *Colección de documentos inéditos sobre la geografía y la historia de Colombia*, publicado en 1894 o *La Amazonia colombiana* de Demetrio Salamanca publicado en 1916 (Cabrera, 2010), los textos escolares no incorporaron referencias a este tipo de trabajos. Tampoco explicaban la misma trayectoria histórica de la región, que fue escenario de disputas fronterizas entre los imperios de España y Portugal en el siglo XVIII (Gómez, 2017), y que enfrentó la esclavitud y el peonaje por endeude de los indígenas y la explotación de la selva, primero con la extracción de quina hasta los años ochenta del siglo XIX y luego con la devastadora bonanza del caucho a principios del siglo XX, protagonizada por la Casa Arana que fue acusada de tratos inhumanos y de someter a un régimen criminal a miles de indígenas del Putumayo con la anuencia del ejército peruano (Mongua-Calderón, 2018).

En este primer periodo en el cual se definieron los pilares de la tradición escolar referidos a la enseñanza de la historia, la comprensión de las dimensiones territoriales del país así como su trayectoria histórica como nación se limitaba a los hechos ocurridos en las regiones Andina y Caribe y al breve protagonismo de los Llanos Orientales en las gestas de la Independencia y como lo anota Cabrera (2010), se evidencia una ausencia total incluso de información referida a las “propuestas civilizatorias que circulaban o hacían parte de la agenda de las relaciones exteriores en Colombia” (p. 102), aunque como ya se anotó el papel civilizatorio de la iglesia católica era uno de los referentes de la memoria nacional promovidos en la narrativa histórica de estos textos dirigidos a la enseñanza.



La Amazonía entre la etnología, la arqueología y el patriotismo en la revisión de la tradición escolar (1930-1945)

La Segunda Misión Pedagógica Alemana (1924-1926) y algunos pedagogos como Agustín Nieto Caballero y Rafael Bernal Jiménez coincidieron en mostrar varios problemas en el ámbito educativo referidos entre otros, a la función atribuida a la escuela, al estancamiento de los planes de estudio y a la deficiente formación de los maestros. El cambio político que se operó en 1930 con la derrota de los gobiernos conservadores generó las condiciones para la formulación de transformaciones profundas en el ámbito educativo, que buscaron atender los problemas ya identificados a finales de los años veinte. Dichos cambios, aunque avanzaron parcialmente en los planteamientos propuestos, incidieron durante buena parte del siglo XX en la comprensión de las dimensiones del saber pedagógico y de la educación en el país en aspectos como los planes de estudio, los métodos de enseñanza, la función social de la escuela y la formación de maestros.

Con respecto a los programas y planes de estudio se propuso la incorporación de los métodos activos en todos los niveles y modalidades educativas (Decreto 1487 de 1932). La enseñanza de la historia se integró a la geografía y la instrucción cívica en el área de ciencias sociales y se incorporaron clases nuevas como “historia y antropología de Colombia”, “antropogeografía de Colombia”, “psicología experimental y los derechos de la infancia” (Rodríguez, 2017, p. 211) con el propósito de formar a todos los bachilleres como posibles educadores.

En lo referido a la formación de maestros, se observa en el periodo la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional, la fundación de la Escuela Normal Superior y la reforma del Instituto Pedagógico de Señoritas de Bogotá y de las escuelas



normales en otras regiones del país como Antioquia y Boyacá, así como el incremento de escuelas normales regulares y rurales para la formación del campesinado (López de Mesa, 1935 y Peña, 1946). En cuanto a la función de la escuela, en el periodo se articularon un conjunto de prácticas orientadas a la medicalización, higienización y promoción de la educación cívica a través de la conformación de patronatos escolares encargados de la planeación y celebración de efemérides que afianzaban “manifestaciones unánimes de colombianidad” (Gaitán, 1940, p. 52).

En lo referido a la Amazonia se observan dos cambios importantes en este periodo, uno de tipo curricular que incidió en la comprensión de la región y otro de carácter político ligado con la definición de las fronteras, la política exterior y la soberanía territorial y que se conoce como el conflicto con el Perú. En los cambios curriculares se observa la inclusión de la región de la Amazonia en los relatos del "Descubrimiento" y la Conquista. En los textos escolares consultados se encuentran narrativas acerca de los territorios que fueron explorados por los conquistadores españoles, en las cuales persisten descripciones de la región del Amazonas como una zona exótica asociada a hazañas épicas de conquista como la que propone Gustavo Arboleda en el *Manual de Historia de Colombia para los colegios y escuelas de la república*, publicado en Cali en 1934:

De Quito, adonde había sido destinado por su hermano Francisco Pizarro, salió Gonzalo Pizarro en busca del Dorado y en compañía de Francisco de Orellana, a principios de 1540. Con grandes penalidades descubrieron el río Napo; como supieron que más adelante se encontraba un río mucho más grande en pos de él fue Orellana, y navegando algunos días entró por la desembocadura de aquella corriente en el Amazonas. Hubieron de sortear combates con los indios y afirmaron los expedicionarios que en uno de aquellos lugares peleaban como capitanes unas valerosas y corpulentas mujeres, parecidas a las Amazonas, guerrera de la mitología griega. De aquí proviene el nombre del inmenso río. (Arboleda, 1934, p. 15)



También se encontró en la dimensión curricular una ampliación de los contenidos del área con unidades temáticas referidas a la “prehistoria” en las cuales se presentan narraciones cercanas a un enfoque etnológico y arqueológico. En los años treinta esta temática se ubicó en el primer año de bachillerato y algunos miembros de la Academia Colombiana de Historia como Julio César García y Belisario Matos Hurtado escribieron manuales para la enseñanza escolar estructurados a partir de los aportes de la geología, la paleografía y la arqueología. Sus textos proponen clasificaciones raciales de pueblos a los que denominan salvajes (América, Australia, Nueva Guinea, Oceanía y Kamchatka), bárbaros (centro de Asia e interior de África) y civilizados (Europa Oriental) (Matos Hurtado, 1939). Estos autores,

[...] construyeron una narrativa compuesta de elementos procedentes de teorías evolucionistas y de posturas creacionistas, pero el argumento principal sostenía que el cristianismo es el eje central del proceso de civilización. Estos trabajos se sustentan en los hallazgos arqueológicos, porque, según Matos, la observación de “los usos y de las costumbres de las tribus salvajes” del presente son “rezagos de viejas civilizaciones” que no aportan información útil para conocer los pueblos primitivos. (Rodríguez, 2017, p. 323)

Esto también se aprecia en la obra de Julio Cesar García quien incluye un mapa indígena de Colombia (Figura 1) en el cual se aprecia una distribución de los grupos étnicos del país, pero no propone una explicación sobre estos pueblos en su presente, incluso se advierte que muchos corresponden a nombres geográficos donde lo que se puede encontrar son grandes extensiones de territorio sin población.



Figura 1. Mapa Indígena, 1938



Fuente: García, J.C. (1937), p. 13.

En cuanto al conflicto con el Perú, aunque no se operó una transformación significativa en los contenidos escolares, si aparece la referencia en algunos textos. Por ejemplo, en el *Compendio de Historia de Colombia para la Enseñanza de las Escuelas Primarias de la República* de Henao y Arrubla en su edición de 1940 aparece como parte de la gestión realizada por el gobierno de Enrique Olaya Herrera del cual se plantea que ocurrió “un asalto criminal al puerto colombiano de Leticia, sobre el caudaloso río Amazonas, ejecutado por gentes peruanas” (Henao y Arrubla, 1940, p. 211). Otros textos, en particular los empleados en la educación secundaria incluyen una reseña más amplia en la que además se refieren al restablecimiento de las relaciones con Ecuador, país con el cual también se comparte la frontera de la región de la Panamazonía y el trámite militar y diplomático que implicó el conflicto con el Perú.

Además de relatar la ocupación de civiles a Leticia el 1° de septiembre de 1932, con el apoyo del ejército peruano, se hace referencia a la declaratoria de alteración del orden público en la Intendencia del Amazonas y en las comisarías del Caquetá y Putumayo. El relato se concentra en las gestiones diplomáticas que ratificaron el tratado Lozano-Salomón firmado el 24 de marzo de 1922 en el protocolo suscrito en Río de Janeiro el 24 de mayo de 1934 y en las acciones militares que se presentan como una gesta épica comparada con la Independencia:

El país atravesaba aguda crisis fiscal cuando se presentó la situación de guerra, y entonces, en medio del descontento nacido de aquel brusco cambio de la quietud de las actividades, el pueblo correspondió los deseos del gobierno ostentando aquel levantado espíritu de patriotismo y de sacrificio, igual al de los días de afán de la gran guerra de independencia de España. En muy pocas semanas la ciudadanía suscribió un empréstito que ascendió a más de 10 millones de pesos; tan hermoso aporte del honor de la nación en circunstancias de crisis fiscal es una brillante lección que guardará siempre la historia. (Henaó y Arrubla, 1936, p. 853).

El conflicto con el Perú, aunque puso en el mapa a Leticia y a la región de la Amazonia pero en particular, sirvió fundamentalmente para incentivar el patriotismo con este tipo de narraciones escolares y con las transmisiones radiales acerca del desarrollo de la confrontación. Expresiones públicas de apoyo al Ejército Nacional se sumaron a la producción de propaganda gráfica como el documental *Colombia victoriosa* de los hermanos Acevedo (Acevedo e hijos, 1933), y a la imposición de medallas a los soldados colombianos durante los festejos patrios de 1934 (Rodríguez, 2017).

La Amazonia como frontera militar en la restauración conservadora (1946-1958)

En 1945 renunció Alfonso López Pumarejo quien fue elegido para el periodo presidencial de 1942 a 1946. En su reemplazo fue



designado Alberto Lleras Camargo y desde ese momento varias de las reformas educativas ocurridas en el periodo anterior empezaron a ser desmontadas lo cual coincidió con apreciaciones de algunos miembros de la Academia Colombiana de Historia, quienes manifestaron su abierto desacuerdo a dichas medidas porque consideraban que con su implementación se había descuidado la enseñanza de la historia (Aguilera, 1951).

Como respuesta a esta situación, se intensificó la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en todos los niveles educativos y se retomaron los planes de estudios con ordenaciones cronológicas en desmedro de los alcances de los métodos activos promovidos durante el periodo liberal. Entre 1946 y 1950 se creó el Consejo Superior Permanente de Educación Nacional (1947), se reformó el Ministerio de Educación Nacional, se dictaron medidas para intensificar la enseñanza de la historia y así contrarrestar lo ocurrido el 9 de abril de 1948 cuando el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán condujo a un estallido social en Bogotá y en varias regiones del país (Decreto 2388 de 1948). También se buscó consolidar un programa orgánico que, según lo expresó el ministro de educación de ese momento, Rafael Azula Barrera, devolviera “al país al cauce natural de sus destinos, de acuerdo con su carácter esencialmente tradicionalista y católico” (1951, p. 5).

En este contexto se le asignó nuevamente a la Academia Colombiana de Historia la vigilancia de los programas y planes de estudio para la enseñanza de la historia con énfasis en la formación cívica, la creación de la Cátedra Bolivariana en escuelas y universidades y la programación de la *Cátedra Superior de Historia de Colombia* orientada a la formación de profesores. Así mismo, la Academia asumió la producción de programas radiales entre los que se cuentan los radioteatros infantiles y el afianzamiento del patriotismo mediante la regulación de las izadas de bandera y la definición del 15 de mayo como día del maestro para rendir



homenaje a san Juan Bautista de la Salle y a la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Decreto 0996 de 1951), quienes además se encargaron de la elaboración de varios de los manuales escolares que se produjeron en este periodo.

Según los hermanos Paul Aubin y Edwin Arteaga Tobón (2017), autores de esta comunidad produjeron 578 textos escolares entre 1890 y 2012 y en particular para este periodo, publicaron 187 títulos para distintos saberes escolares entre los que se destaca historia (42 títulos entre 1920 y 1963) y geografía de Colombia (63 títulos entre 1927 y 1980). Las fuentes de estos textos son documentos oficiales y eclesiásticos y en varios de sus apartados citan los dos manuales de Henao y Arrubla para la educación primaria y para el bachillerato.

Durante el gobierno militar de Gustavo Rojas Pinilla se articuló la formación cívica y patriótica a los principios de la doctrina social de la Iglesia y los ideales bolivarianos a través de las acciones del Departamento de Extensión Cultural, la Radiodifusora Nacional, y la Secretaría Nacional de Acción Social y Protección infantil (SENDAS). Finalmente, en 1955 la historia y la geografía se articularon en una asignatura en las escuelas normales regulares y rurales y en los programas de bachillerato.

En este periodo los contenidos referidos a la Amazonia no se transformaron sustancialmente, se mantuvo un enfoque etnológico y arqueológico y en las reediciones de los textos analizados en los otros periodos se conservó la narrativa acerca de este territorio como una zona inexplorada, con poca población a la cual se identificaba como “pueblos salvajes” y con una potencialidad para la explotación extractivista, que se había explorado en el pasado con la quina y el caucho.

En ninguno de los textos abordados se menciona la casa Arana y la esclavitud indígena ocurrida a principios del siglo XX y solamente se hace una breve mención al conflicto con el Perú al referirse a los litigios de fronteras y los tratados limítrofes (Hmo. Justo Ramón,



1960). En particular los textos de los hermanos cristianos para la educación secundaria estructuraron la narrativa histórica en función de los aportes de la iglesia a la civilización y el progreso, enaltecieron la regulación del Concordato producto de la Regeneración desde 1886 y exaltaron el papel de las misiones porque atraían a la fe,

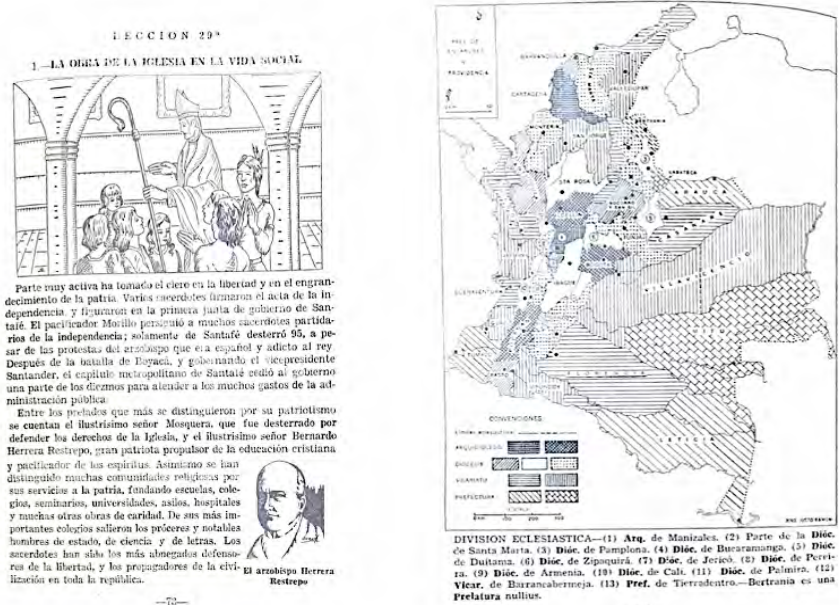
[...] la civilización y el sentimiento de la nacionalidad a los salvajes de las regiones más apartadas e incultas del suelo colombiano (...). La obra hospitalaria cubre con su manto la República entera, merced principalmente al celo sacerdotal y al abnegado servicio de diferentes comunidades. Por donde quiera se levantan hermosos y aún soberbios templos que no sólo sirven al esplendor del culto, sino que son al propio tiempo el mejor ornamento de nuestras ciudades y poblados menores. (Hmo. Justo Ramón, 1960, p. 382).

En los libros para la escuela primaria, los hermanos cristianos proponen seguir el método ideo-visual que articula un grabado central en cada unidad con una serie de recursos. Entre ellos, se incluyen imágenes de próceres, mapas, planos de batallas y paisajes que buscan constituirse en un “museo de historia patria” que orienta a los niños a recortar imágenes en periódicos y revistas asociadas a los temas tratados, para componer finalmente un “álbum histórico”. Esta actividad se complementa con un conjunto de ejercicios prácticos (preguntas guía y escenificaciones de los eventos históricos, visitas a museos y aprendizaje de memoria de poesías y cantos) que buscan conformar un centro histórico-lítico-musical para conmemorar las fiestas patrias.

Siguiendo este esquema de aprendizaje la unidad temática en las cuales aparece la región de la amazonia (Figura 2) centra su atención en la división eclesiástica donde se indica que la región está bajo la orientación religiosa de una prefectura, un vicariato y una arquidiócesis y que la labor de los misioneros en esa zona del país, estaban orientadas a la catequesis y la “evangelización de los infieles e ignorantes” (Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón, 1960, p. 75).



Figura 2. Lección 29 para primaria con las imágenes del método ideo-visual



Fuente: Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón, 1960, p. 75.

La educación para el desarrollo y el Amazonas como una zona potencialmente productiva (1958-1984)

En 1958 se inició el Frente Nacional que surgió del pacto de Benidorm acordado el 24 de julio de 1956 entre Alberto Lleras Camargo del Partido Liberal y Laureano Gómez Castro del Partido Conservador. Este acuerdo bipartidista mantuvo la alternancia en el ejecutivo durante 16 años lo que terminó de institucionalizar el bipartidismo, mientras que en el país aumentaba progresivamente el conflicto social por efecto de la exclusión política de otras fuerzas partidistas, de la creciente desigualdad socioeconómica y de la aparición de las guerrillas. En el marco de este acuerdo bipartidista el Ministerio de Educación Nacional conformó una Sección de

Estudios Históricos en 1958 y aunque transformó a la Academia Colombiana de Historia en una entidad privada (Ley 49 de 1958), la mantuvo como cuerpo consultivo del gobierno e incluso dispuso el nombramiento de uno de sus integrantes como director de la nueva dependencia ministerial (Decreto 1168 de 1959).

En este periodo la producción de manuales para la enseñanza conservó la estructura narrativa propuesta desde inicios del siglo XX y la formación de profesores del área estuvo a cargo inicialmente del Instituto Superior de Historia (Decreto 1903 de 1969) y posteriormente de los nuevos programas de historia y de licenciatura que se empezaron a crear entre los años sesenta y setenta. Los planes de estudio a partir de 1962 definieron el área con la denominación de Estudios Sociales en la cual se incluía para primer curso de bachillerato geografía física y humana aplicada a Colombia, prehistoria general y americana aplicada a Colombia y civismo y urbanidad. Para el segundo año de bachillerato se incluyeron temáticas referidas a la geografía del Antiguo Continente, Oceanía y regiones polares y la Historia Antigua y de la Edad Media. El tercer curso de bachillerato estaba dedicado a la geografía de América y a la historia moderna y contemporánea de América. El cuarto curso correspondía a la geografía e historia de Colombia y finalmente, el sexto curso de bachillerato, los estudiantes debían aproximarse a la comprensión de las instituciones colombianas y el civismo internacional (Decreto 45 de 1962).

En la exploración de los textos escolares de este periodo era común incluir en un solo texto todas las temáticas del área de estudios sociales, organizadas inicialmente con los contenidos históricos y posteriormente con las unidades temáticas referidas a la geografía de Colombia. En la parte dedicada a la historia las menciones a la región de la Amazonia son escasas y solamente aparecen para referirse al conflicto con el Perú en los siguientes términos:



En su administración, el doctor Olaya tuvo que hacer frente a un conflicto con la nación peruana, que deseaba ensanchar su territorio con un pedazo de Colombia. El 1° de septiembre de 1932, algunos peruanos respaldados por el coronel Luis Sánchez Cerro, presidente de ese país, invadieron el puerto de Leticia y lo fortificaron. Se apoderaron igualmente de Tarapacá y de todo el trapecio amazónico. El gobierno colombiano puso en estado de sitio la región del Amazonas y el país empezó a prepararse para reconquistar el territorio invadido. En enero de 1933 el ejército colombiano recuperó Tarapacá bajo el mando del general Alfredo Vázquez: luego venció también a los peruanos en Buenos Aires (en el río Cotuhé), el coronel Roberto Gil en el alto Putumayo, el puerto de Güepí, que estaba bien fortificada (enero de 1933). Ya las fuerzas colombianas de tierra, agua y aire se preparaban para rescatar a Leticia, cuando la diplomacia vino a detenerlas. La liga de las naciones se encargó del trapecio amazónico durante unos días, para dar tiempo a los arreglos entre ambas naciones. Finalmente, el Perú retiró sus fuerzas y el 24 de mayo de 1934 fue firmado el pacto de Río de Janeiro, en el cual el país agresor “lamentaba los acontecimientos ocurridos el 1 de septiembre de 1932, en Leticia y se comprometían a no usar nuevamente las armas para resolver sus litigios con Colombia” (Hno. Estanislao León, 1967, p. 74).

En la sección referida a la geografía, la estructura temática del área en los libros de texto analizados se concentró en la descripción cartográfica del país (localización y extensión) y en la enumeración de sus aspectos físicos (montañas, llanuras y ríos), así como en la definición de los fenómenos climáticos y el desarrollo de la economía y las variables demográficas. También describe las regiones Caribe, Pacífico y Central en sus unidades administrativas. Esta última se desarrolla en unidades temáticas extensas e incluye la región Andina central, suroccidental, nororiental y se describe a partir de cada uno de sus departamentos. No ocurre lo mismo con las regiones de los Llanos Orientales y la Amazonia a las que se dedica una menor cantidad de páginas con información sintética y mapas de las regiones sin puntualizar en sus unidades adminis-



trativas como si ocurre con las otras zonas del país. A la Amazonia se dedican solamente dos páginas en las cuales se describe el territorio como una región extensa conformada por tres comisarías (Vaupés, Putumayo, Amazonas) y una intendencia (Caquetá) que se caracterizaban por tierras bajas de “selvas vírgenes” con una población conformada por “civilizados” y “tribus salvajes o medio civilizadas, que viven de la pesca, la caza y la extracción de gomas y resinas” (Hno. Estanislao León, 1967, p. 154).

También se describe la región como una zona para la extracción (oro, petróleo, caucho, vainilla, aceites), para la agricultura con un desarrollo incipiente (arroz, maíz, cacao, plátano y tabaco) y para la pesca y la caza. Se destaca la existencia de especies como los jaguares, pumas, tapires, venados, monos, boas, manatíes y tortugas y se muestra como un logro la adaptación de tierras para la ganadería en los valles de Orteguzaza y el Cagúan. Esta referencia coincide con los procesos de colonización que avanzaban en la zona, pero no muestra las problemáticas derivadas de este proceso.

Igualmente, se presenta la región como una ventaja territorial para el comercio internacional con Venezuela y Brasil por los ríos Vaupés, Caquetá, Putumayo y Amazonas y se aportan datos de población de las ciudades principales (Mitú, Mocoa, Leticia y Florencia). Un aspecto importante para el análisis acerca del lugar de la Amazonia en la comprensión del territorio y de la historia del país corresponde a los ejercicios de las unidades temáticas, asociados fundamentalmente al reconocimiento de la riqueza hídrica de la región del Amazonas y a la densidad poblacional, lo cual refuerza la idea ya promovida desde principios del siglo XX de una zona escasamente poblada y exótica a la espera de ser colonizada y explotada por los “civilizados” (Figura 3).



Figura 3. Mapa de la Amazonia colombiana (1967)



Fuente: Hno. Estanislao León, 1967, p. 154.

Durante este periodo se expandió la matrícula escolar, aunque persistieron los problemas que se diagnosticaron desde inicios del siglo XX como el analfabetismo, la desigualdad entre escuelas rurales y urbanas, el acceso diferencial a la educación secundaria y escasos programas para la formación y actualización docente. Algunos de estos problemas fueron también planteados en la Conferencia Mundial de Educación de 1967, con respecto a los cuales se definieron metas comunes para superar lo que se llamó en ese momento una crisis general de los sistemas escolares nacionales. La agenda que se propuso para los países occidentales estuvo orientada por la planeación y modernización educativa y la unidad entorno a principios universales (Rodríguez y Sánchez, 2009) que entidades como la Academia Colombiana de Historia articularon a su ideario patriótico, en defensa de la sociedad occidental y de la promoción del anticomunismo.

En los años setenta se promovió la intervención del sector educativo desde las teorías del capital humano que fundamentaron el enfoque de la tecnología educativa propuesta para mejorar la relación costo-efectividad en el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación que además buscaba reducir el rol docente en el proceso de aprendizaje y reemplazarlo con materiales educativos (Decreto 1419 de 1978). Esto produjo una reacción del gremio magisterial que conformó el Movimiento Pedagógico Nacional en el marco de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y que tuvo su mayor desarrollo en los años ochenta con la fundación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) en 1983 y la creación de la Revista Educación y Cultura en 1984.

La Amazonia como “riqueza natural” en las propuestas de integración curricular y evaluación (1984-2004)

El periodo que va de 1984 a 2004 se caracterizó por tres debates alrededor de la configuración del área escolar de ciencias sociales. La primera discusión estuvo orientada por las definiciones del Decreto 1002 de 1984, el cual determinó que el área de ciencias sociales estaría conformada por las asignaturas de historia, geografía y la educación para la democracia, la paz y la vida social. Posteriormente por medio del Decreto 1167 de 1989, se ajustó la conformación del área a las asignaturas de geografía, historia y cívica (Rodríguez, 2014). En este primer debate, las discusiones se concentraron en las posibilidades de consolidar un área escolar que tenía como principio la integración curricular entre las tres asignaturas. En estos debates fue determinante la participación del movimiento pedagógico, el cual incorporó los aportes de diversos sectores del magisterio colombiano, conformado por los



sindicatos de maestros, grupos de investigación y colectivos de educación no formal.

La segunda discusión estuvo ligada a la configuración del currículo del área, pues a diferencia de décadas anteriores, a partir de los años ochenta el Ministerio determinó que el currículo sería una creación de los docentes escolares en dialogo con sus contextos de desempeño profesional y los actores de las comunidades educativas. De allí, que los documentos regulatorios del currículo no tenían carácter prescriptivo sino de orientación de las actividades pedagógicas. Esto tuvo un punto de confluencia con la expedición de la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, en la cual nuevamente se realiza un ajuste a las áreas escolares, definiendo nueve área obligatorias y fundamentales entre las que se encuentra el área de “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”. A partir de esta nueva normatividad, se perfiló un enfoque interdisciplinar, el cual definió el currículo durante la década de los noventa, fundamentado por la producción académica de otros países (en particular de España y Argentina), la apropiación de enfoques cognitivos y el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Finalmente, un último debate que caracterizó en este periodo se refiere a la incorporación de la evaluación estandarizada como criterio para orientar los currículos escolares. Desde una perspectiva instrumental, se han venido adoptando los resultados y el desempeño de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales como criterio para la definición de currículos escolares, afectando además el ejercicio profesional docente por el alto número de exigencias sociales que se demandan a la escuela, las cuales recaen en gran medida en el área de ciencias sociales, lo cual se manifiesta en proyectos de gobierno escolar y educación ciudadana y cátedras transversales como las de afrocolombianidad, ambiental, educación sexual y más recientemente paz.



En este último momento, se dio la expedición de los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares Básicos de Competencias (2004) para el área, documentos que orientan la elaboración de currículos basados en la evaluación como principio regulador de las prácticas de enseñanza en la escuela. Los Lineamientos plantean ocho ejes generadores, los cuales son resultado de la articulación de los derechos y deberes que se señalan en la Constitución Política de Colombia, los propósitos de la educación definidos en la Ley General de 1994 y los resultados de foros internacionales sobre el tema entre ellos los de la UNESCO.

Los Estándares se estructuran a partir de “Ejes articuladores para las acciones concretas de pensamiento y de producción”, los cuales se subdividen en tres acciones que buscan por medio de la formación en ciencias sociales alcanzar los estándares de competencias por parte de los estudiantes.

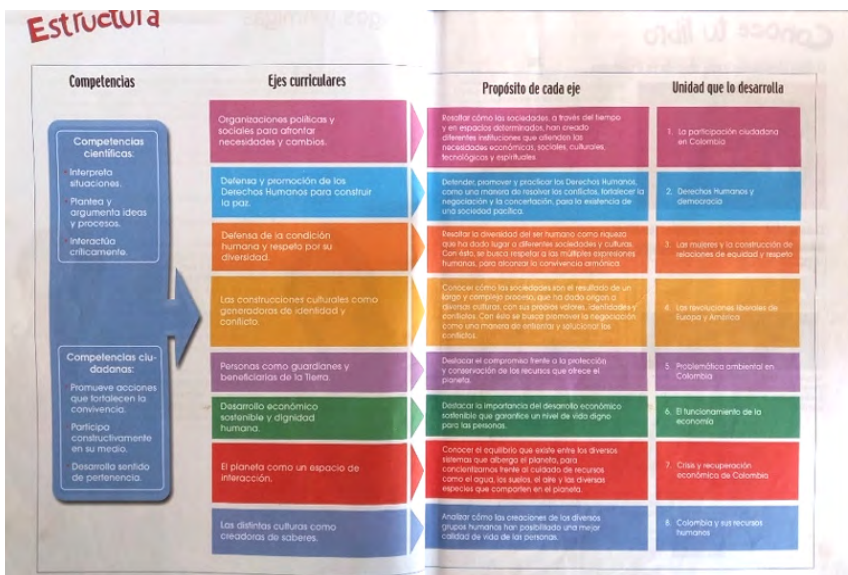
A los documentos mencionados, se suma recientemente la expedición de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017), los cuales aún no cuentan con una versión final por parte del Ministerio, e inclusive se resalta que el texto que se encuentra disponible para su consulta en la página web del Ministerio es un “documento en construcción” que se presenta para el trabajo y discusión de los docentes del país. Aunque los tres documentos (Lineamientos, Estándares y directrices, normas y Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA), no se definen como obligatorios, se asumen por parte de directivos y docentes de instituciones educativas del país como prescriptivos del currículo escolar.

[...] lo que se ha encontrado es que desde los años noventa en las escuelas se asume con carácter de obligatoriedad las orientaciones del Ministerio, sumándose a ello otros documentos apropiados por los maestros como referentes curriculares del área entre los que se encuentran los estándares básicos de competencias (2004) y los derechos básicos de aprendizaje (2017). (Acosta, Rodríguez y Aponte, 2022, p. 125)



De manera que, si bien en Colombia no existe un currículo obligatorio determinado por el Ministerio de Educación Nacional, si existe un conjunto de documentos regulatorios que han sido asumidos como imperativos de la actividad educativa escolar, en particular por el peso que se ha dado a la evaluación de resultados, los cuales son medidos a través de indicadores de logro y competencias. En estos documentos es posible rastrear los temas y contenidos que se abordan en el área de ciencia sociales, pues en gran medida los planes de estudio de las escuelas y colegios del país son diseñados a partir de sus disposiciones, inclusive la industria editorial de libros de texto del área retoma la estructura de ejes de Lineamientos y Estándares (ver Figura 4).

Figura 4. Detalle de la estructura general de libro de texto Identidades 9 (2004)



Fuente: León, et al., 2004.

En particular, se encuentra que para el caso de la enseñanza de la Amazonia no existen enunciados específicos que aborden la Amazonia como contenido, sin embargo, se observa que en los Lineamientos y Estándares existen algunos temas amplios en los cuales es posible trabajar aspectos relacionados con la región.

Lo anterior es posible contrastarlo con los contenidos de algunos libros de texto producidos durante el periodo, en los cuales se observa alguna relación entre los ejes generadores de los Lineamientos y las acciones concretas de los Estándares. A partir de lo anterior, se identificaron cuatro ámbitos en los cuales se realiza un tratamiento aproximado de la Amazonia en los contenidos curriculares del Ministerio: contenidos específicos sobre la guerra con el Perú y la definición de límites del país; la enseñanza sobre las regiones naturales de Colombia; el conocimiento y problematización ambiental del país y el mundo; y el conocimiento de culturas indígenas.

En cuanto a los contenidos sobre la guerra con el Perú y la definición de límites, se encuentran en los Lineamientos y Estándares algunos hechos relacionados con la formación limítrofe de Colombia en diferentes periodos históricos, así como el estudio de procesos de colonización y urbanización que afectaron la configuración territorial del país. En relación con estos contenidos de los Lineamientos y Estándares, en los libros de texto se encuentra el conflicto entre Colombia y Perú en 1932, denominado como “la guerra con el Perú”. La forma en que es abordado el estudio de este hecho histórico es variada en los libros de texto. Por una parte, para 1991 era definido por el Ministerio como un contenido básico, determinando que el docente podría destacar “[...] la definición de límites terrestres en las fronteras con Venezuela, Ecuador, Brasil, Panamá y el conflicto con el Perú” (MEN, 1991, p. 38), y concluyendo que “La guerra con el Perú obligó a prestar atención a los marginados territorios nacionales, que una vez pa-



sado el auge cauchero tenían escasos vínculos con el centro del país.” (MEN, 1991, p. 56).

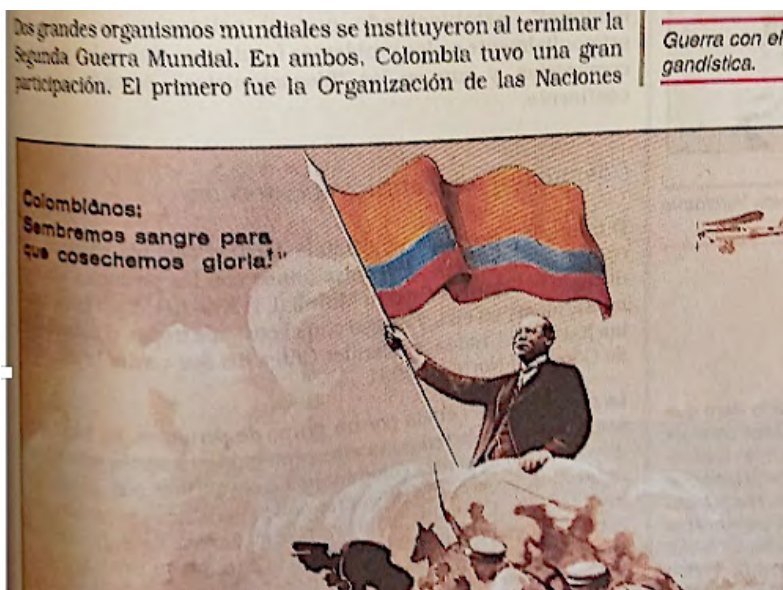
De otro lado, en algunos libros de texto se explica “la guerra con el Perú” a partir de los conflictos sucedidos en el Putumayo y el Caquetá por la expansión de empresas caucheras peruanas en el territorio colombiano en 1911. Al respecto en un libro de texto de los años noventa, que tuvo amplia difusión y uso en las escuelas del país, se encuentra lo siguiente:

Un conflicto si provocó algunos enfrentamientos armados, aunque no de gran intensidad: el litigio con el Perú en la región del Putumayo y el Caquetá, ocasionado por la expansión de las empresas caucheras peruanas sobre territorio colombiano, especialmente la dirigida por Julio Arana. El gobierno nacional, preocupado por esta situación, colocó en 1911, en el sitio de La Pedrera, un puesto aduanero y una guarnición militar. Los peruanos reaccionaron con las armas ante este hecho, pero la respuesta colombiana los obligó a replegarse y aceptar la presencia de tropas nacionales. Sin embargo, cuando la diplomacia se ocupó del asunto, los hábiles negociadores peruanos se valieron de las ligerezas colombianas para ganar el terreno pretendido. El conflicto se mantendría latente hasta 1932 y a la postre significó la pérdida de extensos territorios colombianos entre el Putumayo y el Amazonas. (Mejía, et al., 1991, p. 61)

Esta temática es tratada en relación con los conflictos bipartidistas de comienzos de siglo XX en Colombia, las relaciones internacionales del Estado colombiano y en otros casos para dar cuenta de las características de los gobiernos liberales del periodo de 1930 a 1946, incluyendo imágenes de la propaganda elaborada por el gobierno de Enrique Olaya Herrera durante la confrontación (Figura 5).



Figura 5. Imagen de propaganda oficial durante la guerra con el Perú en el texto *Civilización 9* (1991)



Fuente: Mejía, et al. 1991, p. 211.

El desarrollo del tema es más amplio en los libros de texto de principios de la década del noventa, pero paulatinamente su abordaje fue disminuyendo, hasta encontrar en los libros de texto un tratamiento más anecdótico de este hecho, incluyéndose en un breve apartado del contenido del libro, resaltándose como un periodo de receso de los conflictos bipartidistas y sin dar cuenta de la delimitación territorial que resultó del conflicto en 1933, además de ser ausentes las relaciones con otros fenómenos sociales que se desarrollaron en la Amazonia como la explotación cauchera y las prácticas violentas a las que fueron sometidos los habitantes de la región (Figura 6).

Figura 6. Detalle sobre la Guerra con el Perú en el libro de texto *Viajeros Sociales 9* (2008)



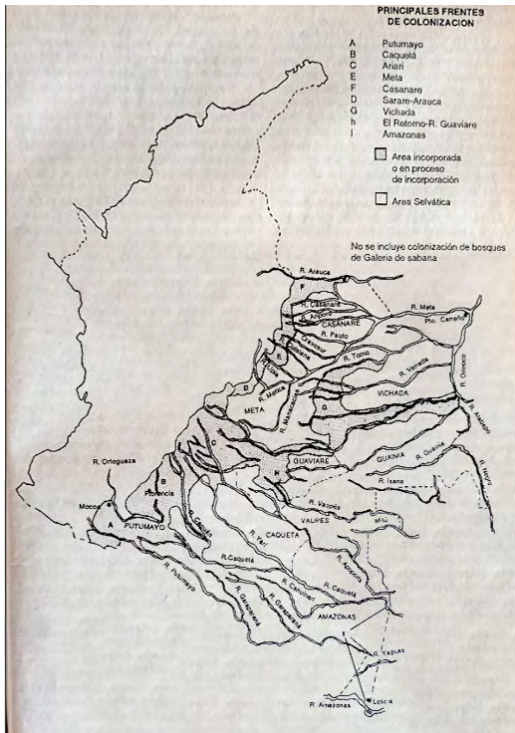
Fuente: Sánchez, et al., 2008, p. 167.

En cuanto a los procesos de colonización y migración, la Amazonia es abordada para dar cuenta de las migraciones en Putumayo, Caquetá y Guaviare en distintos momentos de la historia nacional, tratándose en los currículos de octavo y noveno grado de acuerdo con lo establecido por los Estándares. Se hace énfasis en los procesos de migración de la primera mitad del siglo XX (Figura 7).

Una regularidad de los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia ha sido el tema de las regiones naturales, el cual es fácil de rastrear en libros de texto, cuadernos escolares, planeadores y documentos oficiales del Ministerio. En el caso del periodo analizado en este apartado, se encuentra en los

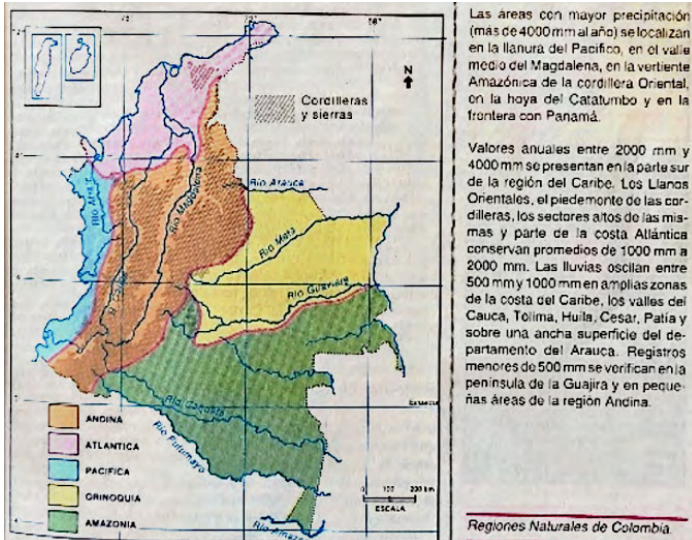
Lineamientos y Estándares algunos contenidos que refieren nuevamente sobre este tema y que si bien no es explícita la mención del Amazonas, si se puede inferir su apropiación en las escuelas. En los documentos orientadores del Ministerio se pueden encontrar algunas acciones que proponen identificar y describir las características de las regiones, los paisajes naturales y culturales y las características de su población. En general, se trata de contenidos acerca de de los rasgos naturales y culturales del país, que se mantiene ligada con la formación de la identidad nacional y que ha transitado desde el determinismo geográfico hasta el reconocimiento pluricultural de Colombia.

Figura 7. Frentes de Colonización. Texto escolar de 1991



Fuente: MEN, 1991, página 57

Figura 8. Detalle de libro de texto sobre las Regiones Naturales de Colombia



Fuente: (Mejía, et al., 1991, p. 9)

Figura 9. Detalle del libro de texto regiones de Colombia



Fuente: Gualtero, 1985, página 65

Figuras 10 y 11. Detalle de un cuaderno escolar. Grado Quinto.

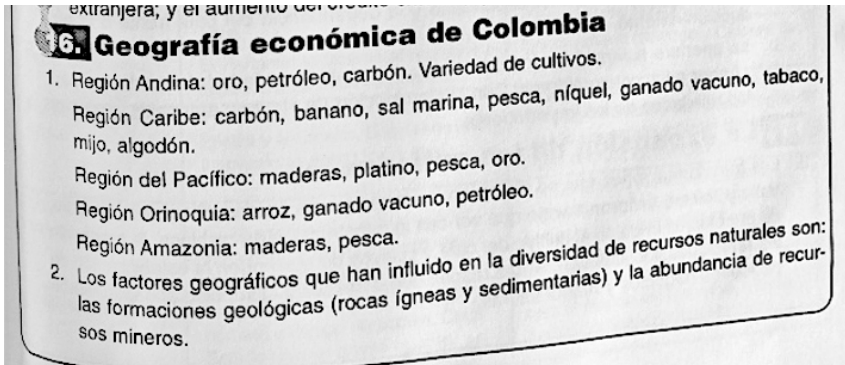


Fuente: archivo propio.

Durante este periodo se encuentran en libros de texto y cuadernos representaciones del croquis de Colombia incluyendo cinco regiones naturales, las cuales en algunos casos se representan en el mapa desconociendo la existencia de zonas insulares (figuras 8 a 11). A partir de este tipo de representaciones se describen las características de la población, sus costumbres o prácticas, denotando en algunos casos las relaciones entre los ecosistemas de cada región con sus habitantes, sobre todo para los grados cuarto y quinto de primaria y sexto de bachillerato. En cursos más avanzados, se hace énfasis en los usos del suelo en Colombia, ubicando el Amazonas en áreas con cobertura boscosa significativa (de alta conservación natural) y fragmentadas (con una leve intervención de sus zonas naturales), así como del conocimiento de los parques nacionales naturales y las áreas protegidas ubicadas en las diferentes regiones del país.

También se menciona las regiones naturales destacando las actividades económicas que allí se realizan, por ejemplo, para la región amazónica se hace alusión de que las principales actividades económicas son la pesca y la explotación maderera (Figura 12), aunque se mantiene la representación estereotipada en algunos libros de texto de los habitantes de la Amazonia (Figura 13).

Figura 12. Detalle de un índice de libro de texto (2000)



Fuente: Feo, 2000, p. 27.

En cuanto al conocimiento y problematización ambiental del país, desde la reforma curricular de los años ochenta se consideró como un propósito del área lograr la valoración de las “riquezas naturales” del país. Por ejemplo, en el libro de orientación para docentes de 1991, denominado *Ciencias Sociales: Marco General, propuesta curricular, noveno grado de educación básica*, se menciona que uno de los propósitos del área para el grado noveno es “Fomentar el conocimiento, la conservación y la defensa de nuestros recursos naturales y nuestros valores culturales” (MEN, 1991, p. 38).

Figura 13. Actividades laborales en cada región colombiana (1982)



Fuente: Díaz y Berdugo, 1982, p. 214.

Este propósito apareció en los objetivos de obligatorio cumplimiento definidos en la Ley 115 de 1994, en la cual se estableció “La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales [...]” para la educación preescolar, básica y media del país. A partir de ello, en los Lineamientos se retomó este propósito formativo, indicando que “La educación y las Ciencias Sociales deben coadyuvar a adquirir la conciencia de nuestros límites como seres dependientes del ambiente, no contemplando solamente las dimensiones físicas y biológicas de él, sino introduciendo activamente los aspectos económicos y socio-culturales” (MEN, 2002, p. 56).

Por su parte, en los Estándares se encuentran algunas acciones relacionadas con el reconocimiento de los recursos naturales, así como de sus usos (grados cuartos a quinto); la descripción de las características físicas de diferentes ecosistemas, así como las influencias del “medio ambiente” en las formas de organización social, cultural y económica que se dan en las regiones colombianas. (grados octavo y noveno).

Figura 14. Detalle libro de texto sobre referencia al río Amazonas (2000).



Fuente: Salgado, et al., 2000, p. 26.

En correspondencia con estos contenidos, en los libros de texto se aborda la Amazonia para dar cuenta de sus características físicas y ambientales, destacando aspectos geomorfológicos tales como su composición de llanura, los tipos de suelo y selva que prevalecen en la región, así como elementos de su hidrografía, con los cuales se resalta la denominación del río Amazonas como el “más caudaloso del mundo” (Figura 14).

En Suramérica se encuentra la Amazonia, que es la vasta región natural de tres millones de km², constituida por una parte de la cuenca del río Amazonas, considerado el más caudaloso del mundo, y la selva tropical húmeda circundante. Se localiza entre las tierras Altas de Guayana y el macizo Brasileño, de una parte, y entre los Andes y el océano Atlántico. Es considerada uno de los sitios de mayor pluviosidad del planeta. (Salgado et al., 2000, p. 27)

Ligado a estos contenidos, se hace énfasis en las problemáticas ambientales que afectan las regiones de Colombia, entre las cuales se menciona las afectaciones por la ganadería extensiva, la presión sobre las fronteras agrícolas, la colonización de la selva oriental, los cultivos de uso ilícito y la transformación de recursos hídricos, haciendo mención del Amazonas como una de las regiones con más agua del país.

Los cultivos ilícitos y la fumigación suelen ubicarse entre ecosistemas frágiles e importantes como las selvas (amazónica, andina, caribe, pacífica), por lo cual el proceso es actualmente uno de los problemas ambientales más dramáticos del país. (León, et al., 2004, p. 158)

Finalmente, en cuanto a los contenidos referidos al conocimiento de comunidades indígenas, en los lineamientos y estándares se encuentran algunos ejes y acciones vinculados al reconocimiento de las características de la diversidad étnica y cultural de Colombia, así como el conocimiento y respeto de poblaciones del país y la identificación de las luchas de los grupos étnicos desde inicios del siglo XX hasta la actualidad.

Al igual que los tres ámbitos descritos anteriormente, en ninguna de las acciones o ejes que se exponen en los documentos del Ministerio se encuentra una referencia explícita a la región de la Amazonia, sin embargo, se trata de un ámbito que es abordado en todos los niveles escolares y que con frecuencia es relacionado con el estudio de las regiones, la historia de los procesos de colonización e Independencia y la formación de la identidad nacional. Por



ejemplo, en la siguiente tabla se describen algunas de las acciones contempladas por los *Estándares* relacionadas con el conocimiento de grupos étnicos:

Tabla 1. Acciones contempladas en los Estándares Básicos de Competencias relacionados con contenidos sobre comunidades indígenas

Grado	Acciones
Primero a tercero	Reconozco características básicas de la diversidad étnica y cultural en Colombia. Identifico los aportes culturales que mi comunidad y otras diferentes a la mía han hecho a lo que somos hoy
Cuarto a quinto	Identifico, describo y comparo algunas características sociales, políticas, económicas y culturales de las comunidades prehispánicas de Colombia y América. Relaciono estas características con las condiciones del entorno particular de cada cultura. Comparo características de los grupos prehispánicos con las características sociales, políticas, económicas y culturales actuales.
Sexto a séptimo	Comparo legados culturales (científicos tecnológicos, artísticos, religiosos...) de diferentes grupos culturales y reconozco su impacto en la actualidad. Comparo las organizaciones económicas de diferentes culturas con las de la actualidad en Colombia y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro.
Octavo a noveno	Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad. Comparo las maneras como distintas comunidades, etnias y culturas se han relacionado económicamente con el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia (pesca de subienda, cultivo en terrazas...).
Decimo a undécimo	Identifico y explico las luchas de los grupos étnicos en Colombia y América en busca de su reconocimiento social e igualdad de derechos desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad.

Fuente: Elaboración propia.

En las instituciones escolares estas acciones concernientes a contenidos sobre pueblos indígenas suelen ser relacionadas con la Amazonia de forma genérica y tangencial, ya sea para dar cuenta de los grupos y sus problemáticas en la actualidad, o sus procesos de organización territorial y de participación política. En algunos planes de área de instituciones escolares se encuentra la referencia



a la Amazonia para enumerar los “grupos indígenas actuales en Colombia” mencionando solamente dos o tres de ellos, lo cual se incluye en los programas a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), en los cuales se propone como un aprendizaje para el área el siguiente enunciado: “Evalúa la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país: afrodescendientes, raizales, mestizos, indígenas y blancos” (MEN, 2017, p. 23). Es frecuente que la caracterización y reconocimiento de las prácticas y costumbres de los pueblos indígenas amazónicos se presenta como un valor ejemplarizante sobre las problemáticas ambientales, tal y como se detalla en el siguiente fragmento:

Los pueblos practicantes de una agricultura itinerante, que en muchos casos complementaban con caza y recolección, tiene presencia aún en el territorio colombiano, en especial en las selvas amazónica y pacífica [...] Se cultivan varios productos a la vez, en lo que se denomina chagra, y después de algunas cosechas se abandona la parcela dejando que la selva se recupere; entre tanto, se busca una nueva zona para cultivar (León, et al., 2004, p. 147).

Conclusiones

En este capítulo quisimos presentar un balance general de la trayectoria de la enseñanza de la historia en Colombia con énfasis en el lugar de la región de la Amazonia en los contenidos escolares. Más que llegar a conclusiones definitivas este texto busca abrir rutas de investigación poco exploradas en el campo de la historia de los saberes escolares, en particular con respecto al lugar atribuido a los territorios de frontera en la construcción de una memoria nacional en la cual no solamente tiene importancia las tradiciones inventadas para consolidar una relación emocional con el pasado, sino también las representaciones del territorio y de sus procesos de integración a un proyecto de país.



En estas zonas de frontera como afirma Uribe (2022) “se expresan de forma desigual y contradictoria”, “el poder y las prácticas del estado, del capital o del desarrollo” en una configuración histórica “que ha sido moldeada por una relación de inclusión excluyente” (p. 29) marcada por la desigualdad y la violencia. No obstante, en los libros de texto, así como en la normatividad oficial y en las políticas educativas que se analizaron, por lo menos hasta los años setenta, estas zonas de frontera y en particular la Amazonia, fueron representadas desde los estereotipos de “selvas vírgenes”, habitadas por “salvajes” que requieren ser civilizados mediante procesos de catequesis o que requieren del desarrollo representado en oleadas de colonización militar y civil.

Esta representación marginal de la Amazonia en los libros de texto coincide con las formas de integración de la región al proyecto nacional, asociada básicamente a la exploración y la extracción de recursos que, desconoció las particularidades de la población que habitaba la zona y que llevó en el pasado, a naturalizar entre los grupos indígenas un sentimiento de vergüenza por su condición, que solo se transformó por efecto de “varias décadas de reivindicaciones y luchas indígenas que derivaron en la obtención de un reconocimiento constitucional” (Mahecha y Venegas, 2021, p. 388) que en la actualidad implica la comprensión por parte de estos grupos de sus derechos y de formas de autorreconocimiento ligados con su potencialidad ancestral.

Aunque el cambio constitucional de 1991 condujo a la expedición de nuevas leyes y decretos y a la formulación de políticas de reconocimiento no solamente de las poblaciones y sus derechos, la tardía integración de la Amazonia al imaginario nacional se expresa en un persistente rezago de cobertura en servicios básicos y en infraestructura para la comunicación de la región entre sus diferentes subregiones (Mahecha y Venegas, 2021). Estas mismas transformaciones constitucionales promovieron un cambio en la estructu-



ra curricular del área de ciencias sociales, que por lo menos en el siglo XX, periodo en el que puntualizamos nuestro análisis, no se expresa en un reconocimiento de las zonas de frontera, asociado a los problemas de años de rezago en el acceso a los derechos, sino que subsisten las consideraciones geográficas de la zona con una comprensión de las comunidades indígenas como portadoras de un legado histórico sin que primen sus derechos ciudadanos.

Queda planteado un ejercicio inicial para comprender el lugar atribuido a las zonas de frontera en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales y en particular la región de la Amazonia, que aunque “se ha construido narrativamente a partir de la imagen de lo indígena, abriga también a la población campesina, colona, ribereña, negra, urbana, migrante y transfronteriza de todos los tipos” (Mahecha y Venegas, 2021, p. 386), sujeta a conflictos derivados de la evangelización, de las bonanzas extractivista, de la presión de los ganaderos sobre la selva y que, además de enfrentar el rezago en el cumplimiento estatal de sus derechos, es víctima del desplazamiento por efecto del narcotráfico y la presencia de distintos grupos armados.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, M. (1951). Enseñanza de la Historia en Colombia. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Cabrera, G. (2010). Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940. *Historia y sociedad*, (18), janeiro-junho, 83-106.
- Cabrera, G. (2021). Apuntes preliminares para una historia de la Amazonia colombiana. En Rodríguez Ávila, S. P. y Villamizar, J. C. (coord.), Colombia desde las regiones (pp. 390-399). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Colombia, Congreso de la República “Ley 39 de 1903 (octubre 26) sobre instrucción pública”. Bogotá: Diario Oficial, 30 de outubro de 1903.



- Colombia, Congreso de la República “Ley 49 de 1958 (diciembre 18) por la cual se incrementan las labores científicas y culturales de la Academia Colombiana de Historia, del Museo Nacional y del Instituto Colombiano de Antropología”. En Academia Colombiana de Historia. (1964). Estatutos. Bogotá: ACH, pp. 69-61.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 0996 de 1951 (mayo 4) por el cual se ordena celebrar la Fiesta del Educador”. Bogotá: Diario Oficial, 4 de mayo de 1951.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 1168 de 1959 (abril 22) por el cual se señalan las funciones de la Sección de Estudios Históricos”. Bogotá: Diario Oficial, 2 de maio de 1959.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 1419 de 1978 (julio 17) por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional”. Bogotá: Diario Oficial, 8 de agosto de 1978.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 1487 de 1932 (septiembre 13) sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria”. Bogotá: Diario Oficial, 19 de setembro de 1932.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 1903 de 1969 (noviembre 13) por el cual se aprueban los tres (3) años de estudio del Instituto Superior de Historia de Colombia”. Bogotá: Diario Oficial, 28 de novembro de 1969.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 2388 de 1948 (julio 15) por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”. Bogotá: Diario Oficial, 28 de julho 1948.

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 45 de 1962 (enero 11) por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar”. Bogotá: Diario Oficial, jueves 25 de janeiro de 1962.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional “Decreto 491 de 1904 (3 julio) por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre instrucción pública”. Bogotá: Diario Oficial, 14 de julho de 1904.
- Díaz, G. y Berdugo, L. (1982). Ciencias sociales básicas 5. Bogotá: Editorial El Cid.
- Feo, J. (2000). Aventura: sociales 9, guía y solucionario del cuaderno de actividades. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Gaitán, J. E. (1940). La obra educativa del gobierno en 1940. Bogotá: Imprenta Nacional, MEN.
- Gómez, S. (2017). Frontera selvática. Españoles, portugueses y su disputa por el noroccidente amazónico, siglo XVIII. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH.
- González, L.; Ramírez, J. C. y Chavarría, A. (2015). Visiones regionales en la Amazonía Colombiana. Serie Estudios y Perspectivas. Bogotá: CEPAL.
- Gualtero, C. (1985). Taller de sociales 4. Bogotá: Educar editores.
- Henao, J. M. y Arrubla, G. (1930). Compendio de la Historia de Colombia, para la enseñanza de las escuelas primarias de la República. Bogotá: Librería Colombiana Camacho Roldán.
- Henao, J. M. y Arrubla, G. (1936). Historia de Colombia para la enseñanza secundaria. (6.^a ed. notablemente adicionada y corregida por los autores). Bogotá: Camacho Roldán & Tamayo.
- Hermano J. R. (1960). Historia de Colombia. Significado de la obra colonial, independencia y república. Para autodidactas,

- consulta de profesores, y realización del programa de historia en sexto año de bachillerato. Bogotá: Librería Stella.
- Hno. Estanislao León. (1967). Estudios Sociales, historia, geografía y cívica, quinto año primaria. Bogotá: Librería Stella.
- Hno. Paul Aubin y Hno. Edwin Arteaga Tobón. (2017). Los manuales escolares de los hermanos de las escuelas cristianas en Colombia. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 7(14), pp. 146-159.
- León, et al. (2004). Identidades 9. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- López de Mesa, L. (1935). Gestión administrativa y perspectiva del Ministerio de Educación 1935. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Mahecha, D. y Venegas, C. (2021). Gentes de la Amazonia. En S. P. Rodríguez Ávila y J. C. Villamizar (coordinadores), Colombia desde las regiones (pp. 378-389). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Mejía, G., Eastman, J., Salguero J. y Feo, J. (1991). Civilización 9. Texto de ciencias sociales integradas para 9 grado. Bogotá: Editorial Norma.
- Ministerio de Educación Nacional. (1991). Ciencias sociales: marco general, propuesta de programa curricular, noveno grado de educación básica. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares para el Área de Ciencias Sociales. Disponible em: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Disponible em: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>



- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Derechos básicos de aprendizaje. Ciencias Sociales. Disponible em: <https://www.socialhizo.com/files/dba-sociales-socialhizo.pdf>.
- Mongua-Calderón, C. (2018). Caucho, frontera, indígenas e historia regional: un análisis historiográfico de la época del caucho en el Putumayo-Aguarico (Colombia). *Boletín de Antropología*, 33 (55), pp. 15-34.
- Peña, G. (1946). Informe de la Dirección de Educación Normalista (16 de mayo de 1946). En G. Arciniegas. Memoria del señor ministro de Educación Nacional al congreso de 1946. (pp. 1-22). Bogotá, Imprenta Nacional.
- Pérez, M y Franky, C. (2021). Los territorios de la Amazonia colombiana. En S. P. Rodríguez Ávila y J. C. Villamizar (coord.), Colombia desde las regiones (pp. 360-377). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011 (pp. 109-154). En S. Plá y J. Pagès (comps.), La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. México: Bonilla Artigas editores/UPN.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2017). Memoria y Olvido. Usos públicos del pasado en Colombia. 1930-1960. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Rosario.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2019). Dinámicas y transformaciones de la enseñanza de la historia en Colombia: 1903-1994. Ponencia presentada en la *XXIII Cátedra Anual de Historia Ernesto Restrepo Tirado* “La historia de la historia: 200 años de narraciones, investigaciones y enseñanza” (noviembre 8 de 2019). Bogotá: Museo Nacional.
- Rodríguez Ávila, S. P. y Sánchez Moncada, O. M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Trabajar la memoria en un país en guerra. *Reseñas de*



enseñanza de la historia, (7), pp. 13-67. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883>.

- Rodríguez Ávila, S. P.; Acosta Jiménez, W.A, y Aponte Otálvaro, J.E. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-Ciencia Social* (segunda época), (5), pp. 121-142. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24269>.
- Salgado, M., Alméciga, C., Cortés, L. y Vargas, N. (2000) Sociales interactivas: geografía, historia, convivencia, noveno grado. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Sánchez, F., et al. (2008). Viajeros Sociales 9. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Silvestre del Campo y Hno. Justo Ramón. (1960). Historia patria ilustrada, primer curso Bogotá: (novena edición) Librería Stella.
- Silvestre del Campo, Justo Ramón y Estanislao León. (1960). Historia patria ilustrada (novena edición). Bogotá: Librería Stella, Mundo al Día.
- Uribe, S. (2022). Carretera de frontera: poder, historia y estado en la Amazonia colombiana. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Zárate, C. (2015). Estado, militares y conflicto en la frontera amazónica colombiana: referentes históricos para la interpretación regional del conflicto. *Mundo Amazónico* 6(1), 73-96. <https://doi.org/10.15446/ma.v6n1.50059>.
- Zárate, C. (2019). Amazonas 1900-1940. Leticia: Instituto Amazónico de Investigaciones y Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia.



Textos escolares y enseñanza de la Historia en contextos no democráticos. Caso de la Colección Bicentenario en Venezuela



TULIO RAMÍREZ

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO (VENEZUELA)

RAMÓN ALEXANDER UZCÁTEGUI PACHECO

UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (CHILE)

Introducción

En este capítulo se analizan las transformaciones que ha experimentado la educación venezolana a partir de la modificación de los textos escolares para la enseñanza de la Historia. Luego de un análisis de la “Colección Bicentenario”, en adelante CB, editada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, se derivan cuestionamientos a la forma como en dichos textos se plantea la Historia de Venezuela. Se destaca en el análisis el sostenido esfuerzo del gobierno del denominado Socialismo del Siglo XXI en homologar el discurso político del partido en el poder con los contenidos escolares dedicados a la enseñanza de la Historia. A partir de planteamientos de la “Teoría del Espejo” se ponen en evidencia



los riesgos que supone la imposición unilateral en las sociedades democráticas de una concepción de la enseñanza altamente sesgada hacia los intereses de la élite política y económica en el poder desde 1999. También se evidencia la facilidad de hacerlo desde un gobierno autoritario e ideologizado que tiene como intención mediatizar la conformación de una conciencia histórica en el escolar, todo a favor del proyecto político dominante.

La Teoría del Espejo como justificación para manipular la enseñanza de la Historia

Estudiosos de los textos escolares (Ossenbach, Sauter y Somoza, 2005; Ferrer, 2008; Escolano, 2009; 2005; Chopin, 2018) coinciden en señalar que tan importante material usado en las aulas de clases cumple no solamente una misión de carácter didáctico. Sus páginas difunden un contenido pedagógico en atención a las exigencias de los programas o currículos oficiales, así como mensajes que, de manera explícita o tácita (las omisiones también pueden constituir mensajes), reproducen las concepciones, modos de entender la vida y posiciones ideológicas de los autores, así como también la cultura y la cosmogonía de las élites dominantes en una sociedad (Escolano, 2010).

La teoría marxista de la educación asume que, siendo la educación parte de la superestructura político-ideológica, tiene como misión la reproducción de los valores y formas de ver el mundo de las clases dominantes. Autores clásicos representantes de esta corriente como Ilich (1985), Portelli (1998), Althusser (2006); Bourdieu y Passeron (2001); representantes de la Teoría Crítica como Habermas (1990), Giroux (1999), Adorno y Horkheimer (2013), así como Bartoluci (2015), definen a la escuela como un aparato ideológico de Estado y, por añadidura, todo lo que gire en torno al cumplimiento de esa misión, se incluirá en la misma categoría.



Entonces, para tales autores el texto escolar no escapa de esta caracterización.

Así, asumir la plena eficacia de las tesis marxistas de la educación, implicará concebir que la superestructura jurídica, política e ideológica -la educación incluida- funcionará cual “espejo” fiel de las relaciones de dominación en la sociedad. Esta tesis del espejo supone congelar en el tiempo y el espacio una compleja realidad de por sí dinámica y contradictoria, la cual puede asumir matices diferentes dependiendo del diferente desarrollo de las formas políticas a las que haya llegado la sociedad. Tal Teoría del Espejo (Enguita, 2001) ha servido a intelectuales de la llamada izquierda ortodoxa como un modelo teórico relativamente simple para tratar de explicar de manera esquemática y, en modo de lógica binaria, la complejidad de las relaciones entre sociedad y educación en las sociedades de clases.

El mencionado esquema marxista supone la presencia de dos clases sociales, una explotadora y otra explotada, bajo una relación de dominación político e ideológica la cual no admite ni concibe brechas para regular tensiones, ni para conquistar posiciones por medio de mecanismos de convivencia, de resolución de conflictos o de ejercicio de la política. Estos planteamientos simplificados dominaron por mucho tiempo los análisis académicos en el contexto latinoamericano, impidiendo cualquier otra aproximación más compleja respecto del tema educativo en general y de los textos escolares en particular.

La mencionada visión “en blanco y negro” y sin matices trajo como consecuencia un doble error para cierto pensamiento de izquierda en la región latinoamericana. Por una parte, considerar a la escuela de las sociedades democráticas como “enemigo jurado de los cambios necesarios” y, por otra, plantear que una vez logrado el poder, ya por elecciones o ya por la fuerza, hay que hacer de la escuela “un centro para la formación revolucionaria”, tal como



ha sido la experiencia de Cuba y, más recientemente de Venezuela, donde se le ha asignado oficialmente a la escuela, la misión de “formar en valores socialistas”, conforme a las necesidades del partido de gobierno (Plan de la Patria, 2007-2013, 2013-2019, 2019-2025).

En Venezuela estamos en presencia de una experiencia que ha hecho de la escuela algo similar a lo que los teóricos marxistas siempre han criticado tan acremente. En este país se ha asumido a la educación como un factor de ideologización, pero esta vez de aquella ideologización “aceptable”. De esta manera se modifica el esquema democrático y plural, que por mucho tiempo había sustentado a la educación venezolana, por uno de carácter revolucionario de inspiración socialista, a contracorriente con lo dicho en la Constitución Nacional de 1999, la cual literalmente expresa que la educación debe estar abierta a todas las corrientes de pensamiento (Artículo 108).

En este contexto, una de las víctimas como producto de los cambios ha sido la enseñanza de la Historia, la cual ha estado sometida a un proceso intenso y sostenido de reinterpretación y falsificación para adaptarla a la narrativa del poder (Caballero, 2008). La reinterpretación de la Historia ha sido moneda común en todos los regímenes autoritarios, con independencia de su denominación de origen o la filosofía política que los sustenten. Así, la Historia, su enseñanza y los textos escolares vinculados a esta área de conocimiento, quedan encapsulados dentro de la narrativa mono-discursiva del “pasado nefasto” y del “futuro promisorio”, la cual implica la tarea de “formar al Hombre Nuevo”, conforme el molde ideológico del régimen en el poder.

Sostenemos que colocar en la discusión académica dicha intención hegemónica, propia de los regímenes autoritarios, es un ejercicio de crítica intelectual y pedagógica necesaria si se quiere conducir a la educación venezolana hacia cauces más democráticos, conforme a las aspiraciones de desarrollo de la persona en una sociedad cada vez más compleja y globalizada.



La enseñanza de la Historia como “enseñanza reflejo”

Se suele leer en la historiografía que la Historia es el estudio del pasado del hombre. Esta definición genérica nos abre un mundo de interrogantes y posibilidades, pues ¿a qué nos estamos refiriendo cuando señalamos el estudio del pasado? o ¿por cuál pasado o cuáles aspectos de ese pasado se interesa la Historia? (Brom, 1975). Enseñamos Historia en la escuela, pero ¿qué Historia? Se critica insistentemente la enseñanza de la Historia y los textos escolares de esta disciplina; se muestran sus desencantos, sus insuficiencias, se denuncia su carácter funcional, se demanda su mejora. Pero pese a ello, pareciera que la crítica entra en desuso y se disipa rápidamente.

Señala Pagés (1994, citado por Villalón, 2021) que las decisiones curriculares que se tomen desde la enseñanza de la Historia podrían dar forma a distintos tipos de ciudadano. El estudio de la Historia en la escuela debe contribuir a “la formación integral (intelectual, social y afectiva) de los niños y los adolescentes” (Prats y Santacana, 2001). Debe apoyar en la construcción de su propia historicidad, su noción del cambio social, y en sentido amplio, la conformación de su conciencia histórica la cual sea base para el ejercicio de la ciudadanía (Pagés, 2003). Pero el problema emerge cuando el estudio de la Historia se funda en lo estrictamente político, o mejor, cuando la Historia subordinada a los intereses de la política se convierte en pilar de su justificación. Convertida la Historia en instrumento de la política, ella hace de su enseñanza un medio de legitimación que en determinadas circunstancias desnaturaliza su misión central: contribuir a la conformación de la conciencia historia del ciudadano (Caballero, 2003).

En Venezuela la preocupación por la enseñanza de la Historia nace como corolario de la emancipación (Harwich Vallenilla,



1991). Enseñar Historia tiene que ver con la configuración política de la nación. Por mucho tiempo, tanto la Historia como su enseñanza en el medio escolar han estado encapsuladas dentro de la óptica oficial, estatal. Pero también, “La Historia de Venezuela, en específico la contemporánea, es una de esas ciencias en las cuales la argumentación y la ideología se dejan colar a través de sus contenidos” (Del Valle, 2008). Esta práctica ha predominado con mayor o menos intensidad en la tradición pedagógica latinoamericana.

La enseñanza de la Historia en la escuela es una instancia de legitimación del Estado Nacional moderno (Villalón, 2021). A esta constante se suma la práctica asumida por gobiernos, particularmente, los de carácter autoritario, de concebir la historia y su enseñanza como instancia de propaganda y justificación de su existencia y su actuación. Es el espejo ideal para proyectar una imagen -distorsionada- de sí sobre la sociedad y particularmente sobre la población escolar. Analistas de la relación entre Historia y enseñanza de la Historia destacan las distancias que hay entre el saber disciplinar y lo que se canaliza en el discurso escolar. Al decir de Lombardi (2000, p. 10) en el caso venezolano “La enseñanza de la historia igual que nuestra historiografía, ignoran por completo el extraordinario desarrollo de los estudios históricos en los últimos 50 años”. El mismo autor sostiene que, por lo tanto, dicha enseñanza está “reducida a una religión cívica oficial: etnocéntrica, particularista y subjetiva” (Lombardi, 2000, p. 12). Esto desemboca en un programa, en un texto escolar de “orientación oficial y patrioterista”. En los libros de texto la Historia se suele presentar fundamentalmente como pasado, a partir de eventos políticos, económicos y sociales memorables por su “trascendencia histórica”, pero desconectados de sus circunstancias y proyecciones sobre nuestra realidad actual. Es la historia oficial cristalizada en textos de distribución masiva en el ámbito escolar del país.



Por otra parte, en consideración de la historiadora Inés Quintero, presidenta de la Academia Nacional de la Historia, de Venezuela: “La enseñanza de la Historia en Venezuela ha sido y sigue siendo un tema de discusión y debate, no solo respecto a la idoneidad de sus contenidos, sino también en relación con la orientación política que se desprende de ellos” (Quintero, 2015, p. 1). En los últimos años se ha observado un perceptible maltrato y tergiversación de la Historia en los nuevos textos escolares estatales incorporados desde 2011 en el sistema educativo venezolano. Ejemplo de este maltrato es lo expresado en 2013 por la entonces ministra de Educación, Marian Hanson, cuando indicó que los textos escolares de la CB son autoría del presidente Hugo Chávez: “Él mismo revisaba los contenidos, y nos dio la pauta en términos de corrección de imágenes, de revisión de cosas, de datos históricos (...) entonces él es el autor de los libros, por eso aparece, hay que darle los créditos a quien los tiene y él los tiene” (*El País*, 2013, 17 de noviembre).

Ahora, el problema ya no es solamente que el “autor” del texto no sea historiador, sino el sentido que le da a la historia, debido a su posición. De allí que resulte un rasgo muy característico de la enseñanza actual de la Historia en este país el que: “la historia no comienza con nosotros, sino conmigo” (Caballero, 2008, p. 75). La negación de la historia, particularmente la del siglo XX, comienza a aparecer en el discurso político y “a partir de 1998, en algunos textos escolares” (Caballero, 2008). La colección de textos editados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación desde 2014, emplea un nuevo enfoque en la enseñanza de la Historia en perspectiva “decolonial”. Amparado en una historiografía de corte oficialista-gubernamental representada por una institucionalidad de nueva creación como es el Centro Nacional de Historia, instancia paralela a la Academia Nacional de Historia y pensada estratégicamente para dar sustento histórico ideológico



al régimen (Caballero, 2008). Aquí se tiene un propósito definido: reescribir la historia, alinearla con la narrativa oficial según la cual entre la Independencia y la llegada de la Revolución Bolivariana hay un enorme hiato de desviaciones: “no se ha hecho nada”. Esto implica la negación de buena parte del siglo XIX y, muy particularmente, de los gobiernos civiles de la segunda mitad del siglo XX (Caballero, 2008).

Adicionalmente, es menester señalar que en este capítulo no ignoramos la naturaleza política de la enseñanza y, muy particularmente, de la enseñanza de la Historia, pues ella ayuda a configurar la conciencia histórica del ciudadano. Pero el problema se presenta cuando tal enseñanza se convierte en una falsificación de la realidad histórica (Caballero, 2003). Por ello, hay que reconocer que existe “La enseñanza de la Historia, como proyecto político, que no escapa a las demandas del sistema de poder que requiere de medios de control institucional para legitimar modelos y proyectos” (Aranguren, 2017, p. 17). De este modo, la educación histórica regula, indirectamente, el comportamiento ciudadano en la esfera sociopolítica. Así, las instituciones democráticas se debilitan si los ciudadanos no son formados en una cultura política que eduque en los deberes y derechos para la convivencia plural en toda su complejidad. Este tipo de formación ha de ser una agenda prioritaria en la enseñanza de la Historia.

El texto escolar en las sociedades abiertas y la ineficacia de la Teoría del Espejo

Para abordar este aspecto retomaremos el planteamiento de Michel Apple (1993). Desde una perspectiva crítica este autor señala que los textos escolares, si bien transmiten mensajes ideológicos, tampoco son expresión exclusiva y excluyente de la cultura de la clase dominante, tal como lo sostiene la Teoría del Espejo.



La escuela no es solo espacio de reproducción sino también de producción de alternativas al orden social, son espacios donde se tensiona la sociedad (Apple, 2018). Las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación no son mecánicas. Ellas están mediadas por una serie de factores y actores que tensionan históricamente el sentido, propósito y concreciones de la educación. La escuela selecciona y organiza sus contenidos, abiertos u ocultos, en atención a un proyecto de sociedad que impulsan determinados grupos sociales dominantes. Sin embargo, esto no quiere decir que todo el corpus de conocimiento escolar sea “un reflejo especular de las ideas de la clase dominante impuesta de forma inmediata y coactiva” (Apple, 1993, p. 119).

Podemos hablar de un texto escolar “en cuanto portador de una serie de conocimientos considerados relevantes en la educación escolar para la conformación de la sociedad” (Apple, 1986, en Cavieres *et al*, 2017, p. 57). En tal escenario resalta fundamentalmente el Estado, que establece los contenidos por medio de un currículo oficial –y al cual deben atenerse las editoriales que elaboran los textos– y los profesores quienes, al momento de implementar los textos en sus aulas, adaptan y en muchas ocasiones modifican dichos contenidos (Cavieres *et al*, p. 57). Los profesores en última instancia juegan un papel muy importante en la forma y uso que le dan al texto escolar en la sala de clases (Cavieres y Uzcátegui, 2021). Es por ello que deben promoverse nuevas narrativas en los espacios escolares las cuales “permitan la educación de una ciudadanía con un compromiso con la democracia, el valor de la diversidad cultural y la justicia social” (Villalón, 2020, p. 7). Es pues, avanzar hacia una educación histórica comprometida con la democracia.

Es de reconocer que los textos escolares son susceptibles, por ser obra humana, de contener sesgos y hasta abusos de carácter político. Es por ello por lo que padres, docentes e investigadores



deben estar atentos para señalar, ante las autoridades educativas o ante la sociedad civil, los contenidos que sean claramente opuestos a los consensos hasta ahora logrados en materia pedagógica. Pero es innegable que esta actividad de control debe asumirla en primera instancia el órgano rector que autoriza la producción y comercialización de estos textos, es decir, las autoridades educativas. Así, los controles se distribuirán y ejercerán desde el espectro social hasta el gobierno. Según Apple (1968), de esta manera funcionan las sociedades abiertas. En este tipo de sociedades los textos escolares tienden a parecerse cada vez más a la sociedad. En sociedades cerradas tienden a acercarse cada vez más a los intereses del órgano centralizador del poder. Se homogeniza, e incluso se invisibiliza, a la sociedad en general para ensalzar la imagen creada por los factores del poder.

En contextos donde no es política de Estado la imposición arbitraria y compulsiva de un pensamiento único ni la narración de una Historia Oficial, cobra importancia descubrir la estructura subyacente de esa particular forma de representarse la realidad e interpretarla por parte de los hacedores de textos. Estos median cognitivamente entre los sucesos reales y los valores que traen a colación para interpretar y juzgar tales sucesos. Estamos hablando de sociedades democráticas donde la convivencia, la tolerancia y los consensos estratégicos permiten negociaciones no explícitas (Sacristán; 1991, Alzate, 2000; Ramírez, 2004). Con esto no estamos diciendo que se debe desistir en indagar sobre los contenidos subyacentes en los textos escolares cuando se trate de contextos nacionales democráticos. Por el contrario, se debe investigar con mayor rigurosidad y persistencia, ya que podrían no ser tan evidentes los contenidos tergiversadores de la realidad. Cuando es política de Estado el adoctrinamiento y la manipulación ideológicas, será más sencillo detectar los abusos, ya que el discurso suele tornarse explícito, claramente dirigido.



El texto escolar convertido en soporte de un proyecto político exclusivo y excluyente

El uso del texto escolar como vehículo deliberado de transmisión de contenidos ideológicos se acentúa cuando los libros se producen en contextos de regímenes dictatoriales, autoritarios, no-democráticos, con vocación autoritaria o, en el otro extremo, decididamente populistas. En este tipo de regímenes la Historia y su enseñanza presentan la firme amenaza de la abolición de la propia Historia (Caballero, 2008). El uso y abuso en los textos escolares de dicha disciplina ha tenido una larga tradición en el siglo XX. Solo como referencia, y sin pretender profundizar en detalles muy conocidos en la literatura (Carretero, Rosa y González, 2006), vale la pena señalar algunos hitos, como los textos escolares producidos durante el régimen nazista de Alemania. En aquellos libros se exaltaba la denominada raza aria a tal extremo que, de manera dolosa, no se dejaba espacio para mostrar la diversidad étnica y cultural que existía en la Alemania de entonces. Esta manera de utilizar los textos escolares tuvo su réplica en los países comunistas de la órbita soviética, entre otros. Son muy conocidos los manuales escolares soviéticos y su particular manera de endiosar a José Stalin como el guía espiritual y padre de la sociedad. El texto escolar soviético tuvo como misión construir en el educando una imagen carismática de quien no la poseía naturalmente.

Ya bien entrados en el siglo XXI tales prácticas no han cesado. Casos como el de Cuba y Corea del Norte son quizás los más emblemáticos cuando se trata de indagar sobre el uso abusivo de los textos escolares, particularmente los de Ciencias Sociales, en la actualidad. En el caso de los países fundamentalistas o teocráticos donde impera la intolerancia religiosa, la educación se ha convertido en un obstáculo para el libre pensamiento. Allí los textos escolares con sus contenidos unidimensionales se han convertido



en arma muy expedita. América Latina no ha escapado a esta realidad. En la Argentina de J. D. Perón los textos escolares, sobre todo los de primeras letras, fueron utilizados para potenciar el carisma del gobernante y de su esposa Evita. En el caso de Cuba, luego de la revolución de 1959, el gobierno monopolizó la producción editorial de textos escolares. El resultado ha sido unos textos escolares con un claro sesgo ideológico a favor del régimen, la exaltación de la figura de Fidel Castro y de las denominadas bondades de la revolución. Luego de la muerte de Fidel, su imagen se ha multiplicado en los textos escolares. Sus sentencias y declaraciones las han convertido en contenido escolar para todos los niños y jóvenes cubanos (Blanco y Cuña, 2011; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2016; Acosta, Justis y Galán, 2020).

El caso específico que nos ocupa, la Venezuela de Hugo Chávez y del denominado socialismo del Siglo XXI, no ha escapado a la tentación de recurrir a los libros de texto para “vender” la imagen del líder de este proceso político, de “cambiar” la historia para ponerla al servicio de la revolución. Sin embargo, es pertinente aclarar que, si bien se trata de un régimen profundamente sesgado hacia la ideologización y la partidización, cuestión reivindicada públicamente por sus más connotados líderes, esta práctica sectaria, abierta de ideologización a través de los textos escolares, no se introdujo desde los inicios del gobierno chavista en 1999. Se ha tratado de un proceso lento, incremental, que se fortaleció en 2007 con la propuesta de un nuevo cambio constitucional y un currículo nacional -rechazados ese año vía referéndum nacional-. Tal proceso se afianzó en el año 2011 cuando el gobierno asumió como política pública la elaboración y distribución gratuita -casi de carácter obligatorio, único- de los textos escolares pertenecientes a la CB. Así, la Teoría del Espejo pareciera constituirse en fuente de inspiración para la política de textos escolares en Venezuela en tiempos de Revolución Bolivariana y en su alargamiento actual.



De 40 años de supervisión estatal y ciudadana en democracia y 11 años de liberalismo salvaje en socialismo al control excluyente sobre los textos escolares

La política sostenida por el Ministerio de Educación durante todos los gobiernos venezolanos desde 1958 hasta 1998, también llamados de la democracia representativa, fue la de ejercer cierto control gubernamental y ciudadano sobre los textos escolares elaborados dentro y fuera del país. Algunos gobiernos, como los de Rómulo Betancourt (1959-1964) y Raúl Leoni (1964-1969), impulsaron la producción de textos escolares para ser distribuidos gratuitamente a una población estudiantil que iba creciendo a la par del énfasis que se le dio a la construcción de escuelas en todo el país. Los gobiernos subsiguientes de Rafael Caldera (1969-1974), Carlos Andrés Pérez (1974-1979) y Luis Herrera Campíns (1979-1984), si bien abandonaron la política de producción de textos escolares, no renunciaron a la supervisión y revisión de estos por expertos externos, designados por el Ministerio de Educación, como requisito para su posterior comercialización. Durante el primer gobierno de Rafael Caldera (1969-1974) se congelaron los precios de los textos escolares, declarándolos productos de primera necesidad. Dato importante es que durante el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), bajo el amparo de la concepción del Estado-Empresario facilitado por los enormes recursos petroleros, se planteó a través del Decreto Presidencial 169 de 1974, la posibilidad de convertir al gobierno en un productor de textos para competir con las editoriales privadas. Finalmente, tal iniciativa no tuvo éxito y el gobierno desistió de esta idea, comprendiendo al parecer que no era su función producir estos materiales educativos (Ramírez, 2012).



Los gobiernos que siguieron al de Luis Herrera Campíns en 1984 hasta el segundo gobierno de Rafael Caldera (1994-1999), asumieron como política decretar este recurso pedagógico como producto de primera necesidad. La consecuencia fue la implementación de controles de precios con el fin de que no se convirtiera en un producto inaccesible para los más necesitados. Todo ello sin abandonar la tradicional política de supervisión y autorización para su comercialización que venía siguiendo el Ministerio de Educación desde 1958. Al comenzar el primer gobierno de Hugo Chávez (1999-2006), el Ministerio de Educación fue objeto de una serie de reestructuraciones que trastocaron en repetidas oportunidades el organigrama interno. En este proceso de reestructuración de responsabilidades y funciones ministeriales, desapareció la oficina encargada de supervisar y evaluar las solicitudes de autorización para la introducción de textos escolares en el mercado nacional. Solamente permaneció una Oficina de Licitaciones encargada de evaluar la calidad material de los textos, de analizar los presupuestos y adquirir solo aquellos que el Ministerio de Educación y Deportes requería para suministrarlos a las bibliotecas escolares. La supervisión de la calidad se restringió a los textos que se presentaban a las licitaciones del gobierno, no así para los textos que inundaron el mercado y que se ofrecían directamente en las escuelas públicas y privadas.

En la Venezuela de la Revolución Bolivariana, por lo menos hasta el año 2011, coexistieron, de manera relativamente armónica dos situaciones contradictorias. Por una parte, un discurso gubernamental profundamente anti-neoliberal que critica acérrimamente y sin cortapisas toda forma de relación mercantilista que pusiera los intereses del capital por encima de los intereses de las personas. Por otra parte, un gobierno que se aparta de su responsabilidad indelegable de supervisar y controlar exhaustivamente la calidad integral de los textos escolares producidos por las edito-



riales privadas. La falta de control sobre los textos escolares se evidenció de manera escandalosa mediante las denuncias hechas por parte de maestros e investigadores en relación con la circulación de un texto que exaltaba de manera grosera la discriminación y la xenofobia, violando lo dispuesto en la Constitución Nacional (Ramírez, 2007). Tal fue el caso de un texto dirigido a los alumnos de Séptimo Grado de Educación Básica, titulado “Manual de Instrucción Premilitar”, en el que se utilizaban expresiones como ésta:

A partir de los años setenta (...) comenzó una avalancha indiscriminada y no controlada de inmigrantes colombianos, ecuatorianos, peruanos, dominicanos, trinitarios, cubanos y de otros países de Centro y Sur América, quienes, en su mayoría, sin educación formal, sin oficio definido, con traumas, con enfermedades, vinieron en busca del bolívar fácil que le ofrecía Venezuela (Vázquez, 1999, p. 58).

Para el año 2000 un grupo de maestros y profesores universitarios denunciaron a través de los medios de comunicación la presencia de contenidos xenófobos y racistas. Se aludía a las supuestas consecuencias de las migraciones hacia Venezuela de ciudadanos oriundos de países vecinos y del sur de América Latina. Este fue la primera alerta de lo que vendría después, pero ya no por falta de supervisión sino por exceso de centralismo y monopolio del mensaje. En su momento el entonces ministro de Educación, Dr. Héctor Navarro Díaz, alegó que su despacho nunca había autorizado tal publicación, ordenando de manera inmediata su desincorporación como texto escolar. Quedó así al desnudo la situación real de la falta de control de los textos escolares por parte de las autoridades educativas del gobierno revolucionario en sus primeros años de gestión. Luego esta política cambió y se pasó del no-control al control cuasi absoluto del contenido por el ente estatal, así como también a la subordinación del texto escolar al discurso oficial.



Año 2011: Cambio en la política neoliberal sobre los textos escolares. Momento de empezar a contar la Historia Oficial de la Revolución

La transformación de los textos escolares en Venezuela fue un proceso lento, pero sostenido. En él se pueden identificar varias etapas. Se comenzó con la discusión del llamado Proyecto Educativo Nacional, luego con la política de supervisión docente, pasando por una reestructuración del sistema educativo para ajustarlo al “ideal de Simón Bolívar, Ezequiel Zamora y Simón Rodríguez” (cosa curiosa, pues de Ezequiel Zamora, líder de la Guerra Federal en el siglo XIX, nunca se ha conocido algún pensamiento sobre educación). Estos planteamientos se fueron matizando hasta la aparición del *Socialismo Bolivariano* y luego el *Socialismo del Siglo XXI*, como supuesto fundamento ideológico del régimen chavista. Cada uno de estos cambios se verificó de forma traumática, con las resistencias del caso, pero con la perseverancia del que tiene el control absoluto de las instituciones del Estado, además de un fuerte liderazgo de carácter populista sobre la población. Estos cambios se cristalizaron con la puesta en escena de un nuevo currículo 2007 (Currículo Bolivariano) y una Ley Orgánica de Educación (2009), que modificaron la arquitectura institucional del sistema educativo venezolano.

En 2007 el gobierno nacional arreció sus acciones en materia educativa incorporando en el sistema, por la vía de los hechos, un nuevo currículo a partir de la incorporación de nuevos textos escolares de Educación Básica y Media. El nuevo currículo dice tener como fundamento los lineamientos del denominado *Socialismo Bolivariano*, ideas que fueron rechazadas por la ciudadanía en el referéndum de ese mismo año, cuando se intentó modificar la Constitución promulgada en 1999. El lenguaje curricular llevó



el lenguaje del partido de gobierno al contexto escolar. Una de las declaraciones del ministro de Educación fue en extremo elocuente: “No es que vamos a inyectarle comunismo a los niños desde que nacen, es simplemente incluir en los currículos, desde las primeras letras hasta los sectores universitarios, los auténticos valores de una sociedad, inyectar lo que es el socialismo” (Agencia Bolivariana de Noticias, 14 de febrero 2007).

El anuncio de la reforma curricular viene acompañado de la idea ministerial según la cual “los docentes son un instrumento fundamental para la desideologización capitalista y para la construcción de la nueva sociedad” (Prensa MPPE, 24 de enero de 2008). La nueva propuesta señala que ella acoge los ideales de Simón Bolívar, Ezequiel Zamora y Simón Rodríguez. Ante estos anuncios el rector de la Universidad Católica Andrés Bello señaló que era “una trampa que pretende imponer un modelo político como sistema educativo nacional”. (Giusti, 30 de marzo de 2008).

En el año 2011 el Gobierno de Chávez sorprendió al país y cambió unilateralmente su política con respecto a los textos escolares. Se alejó del libre mercado y procedió a ordenar la elaboración y distribución gratuita, en las escuelas públicas, de 12 millones de libros para primero al sexto grado de la Educación Primaria en las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales (AVN, 2011, 8 de agosto). Se decretó el uso obligatorio de estos libros para las escuelas del sector oficial. Es importante destacar que estos textos no fueron sometidos a ningún tipo de revisión o evaluación por parte de expertos externos en las diferentes áreas de conocimiento.

La edición de textos por parte del Ministerio de Educación se llevó a cabo bajo el concepto de la *Colección Bicentenario* (CB), en el marco de los 200 años de la Independencia del país. Fueron editados en papel y en formato digital para su distribución en las escuelas, conjuntamente con la instalación del programa “Canai-



mitas” –de distribución gratuita de *laptops* a estudiantes de Educación Básica y Media. El Gobierno del presidente Chávez justificó la medida de la elaboración y distribución gratuita de textos escolares para las escuelas públicas bajo tres razones, todas discutibles, por lo débil de su argumentación:

a) Los textos escolares no responden a los lineamientos del Plan Estratégico Simón Bolívar 2007-2012 (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011). Este plan es un Acuerdo Legislativo, no es una ley, expresa ideas que contravienen lo establecido en la Constitución. Define el rumbo del país hacia el socialismo, lo cual no está expresamente previsto en la Constitución Nacional aprobada en 1999.

b) No es coherente con el currículo de la Educación Bolivariana (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011). El diseño curricular llamado “de la Educación Bolivariana”, fue rechazado en 2007 por la mayoría de los venezolanos en un referéndum consultivo vinculante para el Ejecutivo.

c) La carencia de un medio de enseñanza fundamental que apoyará a los docentes en la conducción del proceso educativo en las aulas, coherente con el fin de la educación (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011). Argumento débil dada la constatable proliferación de textos escolares producidos por las editoriales privadas que inundaron el mercado venezolano, sin ningún control por parte del Gobierno Nacional.

Ahora bien, elaborar y distribuir los textos escolares de manera gratuita podría ser considerado por quien ve desde lejos la política educativa del gobierno chavista, como un avance en el ejercicio de brindar mejores oportunidades a quienes menos tienen. Hay que aclarar que no es la primera vez que el Estado venezolano distribuye gratuitamente textos escolares. Esta expresión de política distributivista de corte socialista, aparenta estar llena de buenas intenciones. Sin embargo, como observaremos más adelante, el



precio que se ha pagado ha sido alto. En áreas como Ciencia y Tecnología, esta “quedó arrinconada, reducida a unos pocos temas que se repiten monótonamente de grado en grado” (LaCueva, 27 de mayo de 2008). Analizados los textos de matemáticas se observa insuficiencias en actividades y problemas asociados al área, las actividades incorporadas son de baja exigencia cognitiva (Salcedo, Ramírez y Uzcátegui, 2018; Salcedo, 2019) y limitaciones en cuanto a la enseñanza de la lengua (Blanco, 2016) persistiendo sesgo ideológico al destacar actividades gubernamentales. En el caso de las Ciencias Sociales las denuncias de contenidos marcadamente sesgados desde el punto de vista ideológico a favor del llamado proceso revolucionario han sido evidentes. Se ha procedido a una falsificación de la historia y a su consecuente abolición en tanto que oportunidad de fomento de cultura crítica y conciencia histórica en la población (Caballero, 2003, 2008). De tal manera, en el fondo se produjo un cambio sustantivo en la concepción de la Historia y de su enseñanza en el medio escolar (Uzcátegui y Castro, 2021; Uzcátegui, 2022).

Es importante señalar que, al no haber contrapesos ni control de la sociedad civil como en los tiempos de la democracia venezolana, el gobierno revolucionario ha procedido de manera alevosa en materia de la historia reciente de Venezuela, al incorporar una narrativa que no solamente tergiversa los hechos, sino que omite hitos importantes, sobre todo los vinculados con gobiernos de carácter civil, con la intención de reconstruir los hechos para dar una “versión oficial”, de corte militarista y heroicista, reconstrucción que no se ajusta a las evidencias históricas. Por ejemplo, en 2014 el área de Ciencias Sociales experimentó una transformación, cuando se denominó “Memoria, Territorio y Ciudadanía”, diluyendo el conocimiento histórico en una serie de eventos de carácter militarista y personalista. En corto tiempo, la disciplina histórica fue subsumida dentro de lo que se consideran Ciencias Sociales, para



luego pasar a la denominación de Memoria, Territorio y Ciudadanía la cual compendia lo que puede ser considerado Geografía, Historia, Economía, Sociedad, Cultura y Formación Ciudadana.

El espejo empañado. Falsificación de la enseñanza de la Historia de Venezuela. “Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 6° Grado”

Tal como fue señalado arriba, en el año 2011 el gobierno de Hugo Chávez dejó de lado su política neoliberal sobre los textos escolares y procede a su elaboración, edición y distribución gratuita en las instituciones oficiales. Por disposiciones del despacho ministerial su uso es obligatorio en los planteles que dependen del Ministerio de Educación. Es importante acotar que estos textos salieron hacia las escuelas sin la previa participación y revisión por parte de docentes y mucho menos de investigadores y académicos. Fue a comienzos del año 2012 cuando aparecieron las primeras denuncias sobre contenidos con sesgo ideológico. Se dice explícitamente que se aborda la historia en perspectiva “decolonial”. Dice el texto

En este enfoque debemos hacer un esfuerzo por superar lógicas impuestas hegemónicamente por los pueblos de dominación, tales como, “descubrimiento”, la preterización de nuestros pueblos indígenas (los indígenas “vivían”), sociedades “pre-hispánicas”, “pre-colombinas”, todas considerando a Europa como el centro (eurocentrismo) (MPPE, 2014, p. 131).

Pero tales planteamientos son el mascarón de proa ante una selección de contenidos en extremo nacionalista, homogeneizadora, militarista y personalista del proceso histórico venezolano.

En el mencionado texto buena parte de la historia nacional se redujo al hilo biográfico de la aparición histórica del presidente



Hugo Chávez. Los contenidos referentes a la historia reciente de Venezuela que aparecen en el texto “Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales 6° Grado” (Bracho y León, 2011), encendieron las alarmas por la manera como en ellos se exponen e interpretan los sucesos más relevantes acaecidos en Venezuela desde mediados del siglo XX hasta comienzos del XXI. En una entrevista a la ministra de Educación del momento por parte de los medios de comunicación del gobierno, ella señaló: “La educación socialista está formando a los niños, niñas y adolescentes en solidaridad, superación, corresponsabilidad, colaboración. Estamos subvirtiendo la lógica del capital para enseñar la Historia del socialismo” (Agencia Venezolana de Noticias, 20 de septiembre de 2013).

En materia de Ciencias Sociales, área en la cual se han suscitado las principales polémicas, expresó la ministra que “los 14 años de la historia inmediata de Venezuela y los avances logrados en revolución son mostrados en los libros” que actualmente consultan los alumnos, a través de la Colección Bicentenario” (Agencia Venezolana de Noticias, 20 de enero de 2013). En este momento tomaremos algunos contenidos claramente sesgados del texto arriba reseñado y que provocaron la reacción adversa en la sociedad civil venezolana:

a) Desbalance injustificable en el tratamiento de los períodos presidenciales. De un total de 46 páginas y media dedicadas a tratar diez (10) períodos gubernamentales (páginas 102-147), a Chávez y su gobierno refieren un total de veintidós páginas y media (48,8%), dejando el resto para abordar 9 presidencias previas, correspondientes al período de 40 años de democracia representativa.

b) En las 24 páginas dedicadas a los períodos de gobierno previos a Chávez (1958-1999), se destacan casi exclusivamente aspectos negativos. Lo poco positivo que se señala se coloca fuera de texto en recuadros muy pequeños, prácticamente ilegibles. En 22



páginas dedicadas a la Presidencia de Hugo Chávez, que incluyen su período y otros apartados sobre la obra de gobierno, no se evidencia ningún aspecto negativo, por lo que se hace plasmable la poca objetividad de los autores, a pesar de que, por ser Historia reciente, buena parte de los venezolanos la vivió, por lo que hay consenso en cuanto a la tergiversación de muchos de los hechos narrados.

c) Se glorifica la lucha armada llevada a cabo por simpatizantes de los movimientos comunistas castristas durante la década de los 1960 contra los gobiernos electos democráticamente. Hoy en día muchos de estos activistas ejercen como altos funcionarios del gobierno chavista. Tal episodio se califica como una “rebelión justa y heroica de jóvenes idealistas” o con expresiones como “reprimida injustamente por gobiernos capitalistas” (Bracho y León, 2011, p. 107). Desde el punto de vista jurídico, este contenido no es otra cosa que una apología del delito, toda vez que esos grupos armados atentaron contra la Constitución Nacional y cometieron delitos graves en nombre de una causa política.

d) Se omiten hechos como la invasión de cubanos por las playas de Machurucuto, estado Miranda, para fusionarse con grupos armados nacionales en contra de los gobiernos electos democráticamente. De igual manera, se omiten los asesinatos de policías y soldados, hechos reivindicados públicamente por la guerrilla de la época.

e) Los intentos de Golpe de Estado de Hugo Chávez, ocurridos el 4 de febrero de 1992, y la segunda intentona fallida de derrocar al gobierno electo por el voto ciudadano, por parte de militares chavistas el 27 de noviembre del mismo año, se califican como rebeliones justificadas y no como intentos de Golpes de Estado. En el deseo de reinterpretar los hechos históricos se intentan justificar estas intentonas como actos épicos y heroicos históricamente justificados ya que, de acuerdo con la particular manera de inter-



pretar los hechos históricos, tales intentonas constituyeron el preludio de la Revolución Bolivariana (Bracho y León, 2011, p. 123).

f) Se da una versión interesada de los sucesos del 11 de abril de 2002, cuando el presidente Chávez enfrentó una masiva protesta frente al Palacio de Gobierno. Esta concentración fue reprimida con armas de fuego por parte de seguidores del presidente junto con la Guardia Nacional, con saldo de casi 20 muertos y cientos de heridos. En la narración de estos hechos se abunda en detalles no conocidos y no verificados (por ejemplo, se reproduce una supuesta conversación entre Hugo Chávez y los militares que lo tenían apresado en el Fuerte Tiuna después de su rendición, en la cual hace “alardes de valentía y de defensa de nobles principios” (Bracho y León, 2011, p. 128). Sobre esta supuesta conversación aludida en el texto analizado, no se ha encontrado ninguna evidencia que la corrobore. Ni siquiera por parte de las personas que estuvieron allí presentes.

g) La responsabilidad sobre los sucesos del 11 de abril (día en que Chávez renunció al cargo de presidente y fue apresado debido a la muerte de civiles en Caracas), es achacada a la oposición, empresarios y EUA, “como respuesta a las políticas populares de Chávez” (Bracho y León, 2011, p. 127). En el texto “Venezuela y su Gente” no se hace referencia a la confesión del presidente Chávez, ocurrida poco tiempo después ante la Asamblea Nacional, en la cual informa en alocución pública, haber sido el responsable de la crisis del 11 de abril de 2002, al ordenar a través de las cámaras de TV, el despido de más de 18.000 trabajadores junto con los altos gerentes de la petrolera estatal (Bracho y León, 2011). Esto es solamente una muestra de la manera como se ha utilizado un texto escolar para contar la Historia de una manera interesada, poco apegada a los hechos y sin la orientación de principios éticos o pedagógicos. Indudablemente que el llamado gobierno del Socialismo del Siglo XXI ha avanzado de manera progresiva en el



intento de imponer a la sociedad venezolana una particular visión e interpretación de la Historia.

Desaparecido el presidente Chávez, la falsificación de la Historia continúa

Una vez fallecido Hugo Chávez, su sucesor, Nicolás Maduro, organizó en febrero de 2014 una “Gran Consulta por la Calidad Educativa”. En esta consulta participaron, según información oficial, “más de 7 millones de personas incluyendo alumnos, docentes sociedad civil y universidades” (Agencia Venezolana de Noticias, 15 de agosto de 2014). Uno de los temas de esta consulta fueron los textos escolares de la CB. Entonces se le anunció al país que, antes tantas denuncias, los libros serían revisados. En junio de ese año se efectuó una nueva edición. Al revisar el texto de “Venezuela y su Gente” para 6° Grado encontramos que, más allá de unos pequeños retoques de redacción, se mantienen los mismos errores, tergiversaciones y omisiones de la edición anterior, así como la misma propaganda política a favor de la obra de gobierno de Chávez.

Es interesante señalar que, además de la persistencia de los mismos errores, en esta nueva edición se invisibiliza a las Organizaciones No Gubernamentales en cuanto al papel que ellas jugaron ayudando a las víctimas de la revuelta por el aumento del precio del pasaje de transporte público ocurrida en febrero en 1989, también conocida como el “Caracazo” (Ramírez, 2015). Contrastemos las dos ediciones, la de 2011 y la de 2014.

Texto Nro. 1: Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales 6° Grado. Primera Edición. 2011. Pág. 121: “También dejó como saldo la solidaria unión de familiares de las víctimas, quienes junto con algunos organismos no gubernamentales (ONG), se empeñaron en



localizar muchos cadáveres enterrados en fosas comunes, cuya existencia negaba el gobierno”.

Ahora observemos como cambia la redacción en la edición, supuestamente corregida, del año 2014:

El Caracazo dejó además un elevado saldo de heridos, prisioneros, ruina de pequeños propietarios de negocios, llanto de familiares de las víctimas cuyos cadáveres desaparecieron y de quienes sí pudieron recibir cristiana sepultura. También dejó como saldo la solidaria unión de familiares de las víctimas, quienes, se empeñaron en localizar muchos cadáveres enterrados en fosas comunes. (Bracho y León, 2011, p. 121).

Indudablemente que la posición vigilante frente a la grave violación de los Derechos Humanos mantenida por varias ONG en el país, así como su denuncia permanente ante los organismos internacionales, han hecho cambiar la postura del gobierno frente a dichas organizaciones. Esto explicaría como, de manera expedita, se eliminó la mención a esas organizaciones del texto de Ciencias Sociales de 6° grado en su edición de 2014. Al resultar incómodas estas ONG por sus posiciones valientes, el gobierno las desapareció de los libros. Así es la llamada Historia Oficial en los sistemas autoritarios y no democráticos. Se narra y acomodan los acontecimientos dependiendo de las conveniencias e intereses del régimen. Al final, pareciera que la intención es reconstruir la Historia y no enseñar la Historia. El asunto central es que progresivamente se observa “abandono de la enseñanza de las ciencias en beneficio de una suerte de religión política oficial y deterioro de la función docente en lo que respecta a las condiciones laborales y salariales del principal factor asociado al rendimiento de la enseñanza, la docencia” (Bravo y Uzcátegui, 2015, p. 237).

Pese al esfuerzo del gobierno de hacer del texto escolar un texto único, la investigadora Martha Aguirre reportó que “en muchos casos los libros no se están aplicando en las aulas” (El Nacio-



nal, 22 de enero de 2015). En la práctica, los docentes recurrían a sus textos escolares anteriores, dejando el texto de la CB solo para los escasos momentos de inspección oficial. Ahora bien: ¿Qué dicen los maestros?: “Todos esos libros de la CB son para crearles a los muchachos en la mente la cuestión de la revolución, para que esa sea la ideología que ellos tengan” (El Nacional, 22 de enero de 2015), dice una maestra de sexto grado de una escuela en Antímamo, Caracas. “Uno se las ingenia: tenemos los libros anteriores y trabajamos con fotocopias que cubrimos los propios docentes. Mando a los chamos a investigar en Internet y en libros viejos” (El Nacional, 22 de enero de 2015). En adelante, los textos se han editado sin mayor revisión, en los créditos de la obra sigue estando Hugo Chávez como autor de la colección. En los contenidos de carácter histórico se insiste en la justificación histórica de la revolución y en los beneficios que ella trajo a la sociedad venezolana, latinoamericana y del mundo.

Conclusiones

La forma como el Estado venezolano ha modificado, tanto la interpretación de la Historia como su enseñanza en el medio escolar, refleja lo expresado por Caballero (2008) en cuanto a la abolición de la Historia, su sustitución por la leyenda y el mito, borrando de ella su principal actor: el colectivo. Lo que observamos es la construcción de una narrativa que lejos de cimentarse en la disciplina histórica distorsiona precisamente la conciencia histórica de los venezolanos. De allí que la propuesta conceptual que se disemina en el texto escolar vaya a contracorriente de la idea de una sociedad abierta, plural, democrática, resultante de la manifestación de múltiples esfuerzos emprendidos por la sociedad venezolana en general. “Nada sino un hombre”, parafraseando a Elías Pino Iturrieta, encarna la epopeya venezolana, sea Bolívar, Zamora, o Chávez, este último eclipsando inclusive a los que se consideran “Padres de la Patria”.



Así, la élite política instalada en Venezuela desde 1999 se ha valido de los medios de comunicación masiva a través de los cuales adoctrina permanentemente. Se ha valido de la escuela como un aparato ideológico formidable, modificando el sentido de la institucionalidad educativa expresada en la Constitución de 1999, trastocando la formación de las jóvenes generaciones en los valores del proyecto político que se le quiere imponer al país a como dé lugar. El gobierno ya no solo pretende usar las aulas para enseñar una visión sesgada y manipulada de la Historia reciente de Venezuela, esta vez lo intenta a través de los textos escolares. De tal forma, la enseñanza de la Historia, lejos de cumplir una misión de formación ciudadana, de creación de conciencia historia y crítica en la población, se aleja de esta aspiración pedagógica para convertirse en una estrategia propagandística de filiación sociopolítica y partidista. Lo que hemos experimentado en los últimos años es más parecido a la homologación del texto escolar respecto del discurso político del poder que al avance propiamente de la disciplina histórica. De allí que el funcionariado señale que los textos escolares fueron escritos “por el propio presidente” en el mando, más que por la conjunción de profesionales, académicos y pedagogos vinculados con el tema.

Cualquier propuesta pedagógica de carácter democrático en torno a la enseñanza de la Historia debe partir de la consulta amplia ciertamente, pero no de carácter demagógico como se instrumentalizó durante algún tiempo. Debe ser expresión de los sectores académicos, profesionales, universitarios, sociales que conforman la sociedad en general. Pensar en el texto escolar como un documento cerrado, en un contexto globalizado donde los medios informativos ofrecen amplias posibilidades en lo escolar, puede resultar anacrónico. De allí que el texto escolar que en algún momento resulto modelador hoy entra en desuso y su consulta obligatoria no sea más que expresión de la propia política autoritaria de algu-



nos Estados. Habría que apelar a la idea de Condorcet (2001) en torno a la Historia y su enseñanza, que deben estar al margen del gobierno de turno y ser preocupación de la sociedad más amplia, principalmente de la sociedad profesional. Esto para evitar que el texto escolar repita mecánicamente lo que difunden la televisora, la radio y en general los medios de comunicación oficialistas. Se trata de salirle al paso a la idea de hegemonía comunicacional reivindicada por los sectores menos democráticos de la sociedad.

La escuela no es solo un espacio de reproducción tal como se insiste desde determinada orientación pedagógica. También, la escuela es un espacio para la producción. La escuela es posibilidad de reproducción y construcción de saberes (aprendizaje) a partir de relaciones efectivas de comunicación (enseñanza). Esto ocurre bajo determinadas formas de lenguaje de la colectividad humana con códigos de interacción socialmente convenidos, con determinadas actitudes, expectativas e historias de vida de los involucrados. Todo bajo el influjo de las experiencias pedagógicas y académicas acumuladas por una larga tradición de acciones educativas que se dejan sentir o que tienen presencia en la interacción de los actores escolares como aspectos que configuran el espacio escolar.

La enseñanza de la Historia debe articularse a la formación ciudadana, es la posibilidad de que el escolar se conecte con las realizaciones y aspiraciones de su sociedad. Esta debe ser expresión de un compromiso cívico para con la sociedad y la posibilidad de que el ciudadano no solo valore los elementos constitutivos de la sociedad, sino que también pueda criticar, cuestionar e introducir las mejoras que requiere la sociedad en vista de su propia dinámica histórica. Se trata de pasar de una enseñanza moralizante de la Historia a su enseñanza crítica, lo cual permita al escolar entender los diferentes móviles humanos en sus circunstancias, en sus conexiones con la sociedad pretérita y sus proyecciones sobre las generaciones futuras.



La enseñanza de la Historia debe cumplir una labor más amplia que la mera publicitación del régimen en el poder. Hacer esto último es negar el carácter propio de la Historia. Como muy bien sostiene Caballero (2008), algunos buscan precisamente la abolición de la Historia, con repercusiones en la construcción de la identidad histórica de la sociedad. La enseñanza de la Historia debe permitir “que los y las estudiantes puedan reconocer la agencia histórica de todas las personas (...) que se alejen de los relatos tradicionales que se centraban en la figura del héroe o el personaje excepcional” (Villalón, 2021, p. 101). Que se aleje de la Historia centrada en “el hombre de presa” (Pino, 2007). La sociedad es un proyecto colectivo, es la expresión del esfuerzo, éxito y fracaso, de personas cuya larga interacción se proyecta en el tiempo. La Historia como obra colectiva debe estar reflejada en la enseñanza para que las generaciones actuales puedan problematizar su propio tiempo, parafraseando a Ortega y Gasset (2010), vivir sus circunstancias, apropiarse de ellas e intentar salvarlas para su propia convivencia y progreso.

Referencias Bibliográficas

- Acosta-Rojas, J., Justis-Katt, O. y Galán-Segura, C. (2020). Concepción fundacional de Fidel Castro del perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. *Maestro Y Sociedad*, 149-161. Disponible em: <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5186>.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2013). *Industria cultural*. El Cuenco de Plata.
- Agencia Venezolana de Noticias (2014, 15 de agosto de 20) “más de 7 millones de personas incluyendo alumnos, docentes sociedad civil y universidades”. AVN. Portal Web.



- Agencia Venezolana de Noticias (AVN). (2011, 8 de agosto) Chávez sobre dotación de textos escolares: “Esto es construcción del socialismo”. AVN. <http://www.avn.info.ve/node/71451>. 08/08/2011.
- Althusser, L. (2006). Ideología y aparatos ideológicos de Estado (apuntes para una investigación). *La antropología del estado: Un lector*, 9 (1), pp. 86-98.
- Alzate, M. (2000) Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación. *Revista de Ciencias Humanas*, (17) (en línea). Disponible em: <http://www.edu.co/chumanas/revistas/revistas/rev21/alzate.htm> [Consulta: 2003, febrero, 14].
- Apple, M. (1992). *The text and cultural politics. Educational Researcher*, 21 (7), pp. 4-12.
- Apple, M. (1993). El libro de texto y la política cultural. En: *Revista de Educación*, (301), pp. 109-126.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Aranguren, C. (2017). Enseñanza de la historia y ciudadanía: escenarios frágiles y conflictivos. En: Uzcátegui Pacheco, Ramón Alexander y Junguito, Rosa (2017). (comp.). *Enseñanza de la historia y ciudadanía: escenarios frágiles y conflictivos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Disponible em: <http://saber.ucv.ve/handle/10872/16652>.
- Bartolucci, J. (2015). Educación, reproducción social y sociología. *Sociológica México*, (5).
- Blanco Núñez, U.; Cuña, Q. y Liz, B. (2011). La obra de Fidel Castro como Alternativa Didáctica para el Programa de Metodología de las Ciencias Sociales EduSol, vol. 11, núm. 35, abril-junio, 2011, pp. 89-100. Centro Universitario de Guan-

- tánamo Guantánamo, Cuba. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475748674009>.
- Blanco, C. E. (2016). ¿Inglés bolivariano? ¿Estructuralista o comunicativo? Estudio con libros de educación media de Venezuela. Cuadernos De Investigación Educativa, 7(2), 63 - 81. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2611>.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bracho Arcila, A. y León de Hurtado, M. E. (2011). Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales 6to. Grado. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas: Imprenta Nacional.
- Bracho Arcila, A. y León de Hurtado, M. E. (2014). Venezuela y su gente. Ciencias Sociales 6to. Grado. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas: Equipo Editorial: Colección Bicentenario.
- Bravo, J. L. y Uzcátegui Pacheco, R. A. (2015). Base de Datos para la Memoria Educativa Venezolana. Volumen XXVII. Enero – Julio, 2015. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <https://app.box.com/s/zkfnq0naobw0i8co2rs8qj2b0dd3wze9/file/36624721190>
- Brom, J. (1975). *Para comprender la historia*. 12a edición. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Caballero, M. (2003). Revolución, Reacción y Falsificación. Caracas: Editorial Alfa.
- Caballero, M. (2008). Contra la abolición de la Historia. Caracas: Editorial Alfa.
- Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.
- Cavieres-Fernández, E. y Uzcátegui-Pacheco, R. A. (2021). Problemáticas públicas como temáticas controversiales. Profesos-



- rado de Historia y la enseñanza de la Independencia Nacional para la formación ciudadana en el Bicentenario de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), pp. 50-70. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.3>
- Cavieres-Fernández, E.; Castro C. L.; Cavieres-Figueroa, E. y Chaupis T. J. (2017). Textos escolares y la Guerra del Pacífico: ¿Obstáculos o instrumentos para la integración de chilenos y peruanos? *Revista de Pedagogía*, 38. Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814004>.
- Choppin, A. (2018). El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4 (7), pp. 147-192.
- Condorcet. (2001). Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos. Madrid: Ediciones Morata.
- Del Valle de Villalba, M. E. (2008) Evaluación del modelo teórico del texto de Historia de Venezuela contemporánea de Napoleón Franceschi y Freddy Domínguez: una aproximación desde el análisis crítico del discurso. En: Ministerio de Educación. (2008). Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- El Nacional (2008, 02 de abril). Baltazar Betancourt enfatizó en que los docentes son un instrumento fundamental para la desideologización. “El Nacional”, primera página/ 1.
- El Nacional (2015, 22 de enero). Sin otra opción libros del gobierno son los únicos textos de escuelas públicas. El Nacional Web.
- Enguita, M. (Editor) (2001). Sociología de la Educación. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Escolano Benito, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Revista Educación y Pedagogía*. 13, (29-30), pp. 13-24.



- Escolano Benito, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, pp. 14, 169.
- Ferrer, A. T. (2008). El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. Editorial UNED.
- Galicia, H. (2016). Min Defensa ejecuta plan para adoctrinar a niños y jóvenes en escuelas públicas. Disponible em: http://www.el-nacional.com/politica/Min-Defensa-a-doctrinar-escuelas-publicas_0_831516928.html.
- Giroux, H. A. (1999). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.
- Giusti, R. (2008, 30 marzo). Toda la educación está en peligro. El Universal. Http://noticias.eluniversal.com/2008/03/02/pol_apo_la-masificacion-nos_738392.shtml.
- Habermas, J. (1990). La lógica de las ciencias sociales. Madrid: Tecnos.
- Harwich Vallenilla, N. (1991). Imaginario Colectivo e Identidad Nacional: Tres Etapas en la Enseñanza de la Historia de Venezuela. *Revista de Historia de América*, (111), pp. 113-134. Disponible em: <http://www.jstor.com/stable/20139779>
- Herrera, M. C.; Pinilla Díaz, A. y Suaza, L. M. (2003): Manuales escolares de Ciencias Sociales y representaciones sobre la nación. Análisis de un texto de Instrucción Moral y Cívica de 1907 en Colombia. Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, San Luis Potosí México.
- Illich, I. (1985). En América Latina, para qué sirve la escuela. Editorial Galerna.
- La Cueva, A. (2008, 27 de mayo) Falta ciencia en primaria. Opinión. "Últimas Noticias". p. 58.
- Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la Historia. Consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias So-*

ciales. (5), 9-23. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200502.pdf>.

Ministerio de Educación (1972). Resolución n. 4.116 del Ministerio de Fomento (Se congelan los precios de los textos escolares), (septiembre 15). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 29.907, septiembre, 15 de 1972.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006). Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana. Liceos Bolivarianos. Currículo y orientaciones metodológicas. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b). Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011) Colección Bicentenario. Un logro en materia de educación liberadora. Disponible em: <http://es.scribd.com/doc/98665328/Coleccion-Bicentenario>.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). Colección Bicentenario. Un logro en materia de educación liberadora. Disponible em: <http://es.scribd.com/doc/98665328/Colección-Bicentenario>.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). Currículo Nacional Bolivariano. Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Orientaciones para el proceso de transformación curricular en Educación Media General*. Caracas. Disponible em: me.gob.ve/images/PDF/Orientaciones-Media-General.pdf.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Resolución 091 a través de la cual se autoriza la suscripción de Contrato de “Alianza Estratégica” para la prestación del “Servicio de Impresión, Reproducción y Ensamblaje de los Textos Escolares que conforman la Colección Bicentenario correspondiente al año Escolar 2014-2015”. Gaceta Oficial N. 40.437 del 19-06-2014. Caracas: Imprenta Nacional.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2008, 24 de enero) El nuevo diseño curricular bolivariano es un arma de lucha para los educadores. 24-01-08 <http://www.me.gov.ve/>, consulta el 27-01-08.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul.
- Ortega y Gasset, J. (2010). El Hombre y la Gente. Madrid: Alianza editorial.
- Ossenbach S. G. y Rodríguez, J. M. S. (2005). Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina. Editorial UNED.
- Pagés, J. (2003) Ciudadanía y enseñanza de la Historia. Revista de la APEHUN. Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (Argentina) (1), pp. 11-42.
- Pérez Moya, F.; Rodríguez González, B. y Sánchez, C. (2016). Las bibliotecas cubanas en el pensamiento y el accionar del Comandante Fidel Castro Ruz. Gaceta Médica Espirituana, 18(3), 78-86. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212016000300011&lng=es&tlng=pt.
- Pino Iturrieta, E. (2007). Nada sino un hombre. Los orígenes del personalismo en Venezuela. Caracas: Editorial Alfa.
- Portelli, H. (1998). Gramsci y el bloque histórico. Siglo XXI.



- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora. Mérida, España: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Puhle, H. (1991). Política de desarrollo y nacionalismo en América Latina. En: Reikenberg, M., Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica. Buenos Aires: Alianza.
- Quintero, I. (2014). Enseñar Historia: 7 anotaciones sobre la “Colección Bicentenario”. Prodavinci. Disponible em: <http://prodavinci.com/2014/05/27/actualidad/ensenar-historia-7-anotaciones-sobre-la-coleccion-bicentenario-por-ines-quintero/>. [consulta el 19 de agosto de 2014].
- Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: Carencias, tensiones y conflictos. *Caravelle*, 104. Disponible em: <http://journals.openedition.org/caravelle/1576>; DOI: 10.4000/caravelle.1576.
- Ramírez, T (2004). El texto escolar en el ojo del huracán. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, T. (2007). Del control estatal al libre mercado. Políticas públicas y textos escolares en Venezuela (1958-2005). Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central. Universidad Central de Venezuela.
- Ramírez, T. (2001). El género en las ilustraciones de los textos escolares de Educación Básica en Venezuela. *Ensayo y Error*, 22 (21), pp. 23-45.
- Ramírez, T. (2012). ¿Todo vale? El texto escolar como arma política en tiempos de revolución bolivariana. Caracas: Ediciones de la Memoria Educativa Venezolana.
- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su Gente. Ciencias Sociales 6º Grado. *Investigación y Postgrado*, 27 (1), pp. 30-49.



- Ramírez, T. (2012). *El texto escolar en Venezuela. Políticas públicas y representaciones sociales*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Ramírez, T. (2015). Cuando la Historia se narra interesadamente. En Aguirre, M; Ramírez, T.; Carvajal, L. y Ugalde, L. Política e ideología en los libros de texto de la Colección Bicentenario. Caracas, Universidad Católica “Andrés Bello”- CERPE.
- República Bolivariana de Venezuela. Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial N. 5.929 Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009. Disponible em: <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>.
- República de Venezuela. (1966). Decreto N. 567 (Distribución gratuita de libros de texto). (1966, junio 17), Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 28.066, junio 1966.
- República de Venezuela. (1974). Decreto N. 169 (Se dispone la concepción ministerial sobre los recursos para el aprendizaje). (junio 11, 1974), Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 30.421, junio 11, 1974.
- Sacristán, A. (1991). El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica. *Revista de Educación* (296), pp. 245-259.
- Salcedo, A.; Ramírez, T. y Uzcátegui Pacheco, R. A. (2018). Los libros de texto de matemáticas como objeto de investigación. El caso de la colección Bicentenario. *Plumilla Educativa*, 21(1), 81–97. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.1.2979.2018>.
- Uzcátegui Pacheco, R. A. (2015). El tema de la Historia en los libros de texto de Educación Primaria en Venezuela. *Revista Kaleidoscopio*, (12), pp. 44-58 <http://kaleidoscopio.uneg.edu.ve/numeros/k24/k24.html>.



- Uzcátegui Pacheco, R. A. (2022). La idea de “América” en la narrativa sobre Independencia Nacional. Análisis de textos escolares en Venezuela y Chile. *Cuadernos de Historia*. Universidad de Chile.
- Uzcátegui Pacheco, R. A. y Castro, L. (2021). Narrativa visual sobre “América” en las unidades temáticas sobre Independencia Nacional en textos escolares de Educación Media venezolanos y chilenos. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*.
- Villalón Gálvez, G. (2020). Educación histórica y formación ciudadana como problema y desafío de la educación para el futuro. *Sophia Austral*. (26), pp. 5-11.
- Villalón Gálvez, G. (2021). Conocimiento histórico y formación ciudadana. Inclusión de otras narrativas históricas para una Nueva Historia Escolar. *REIDICS*, (8), pp. 89-105.



Desafíos de la enseñanza de la historia. Caso los libros de texto de Ecuador



JUDITH PINOS MONTENEGRO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA
DEL ECUADOR-SEDE AMBATO

Introducción

Este capítulo centra su mirada en el análisis del libro de texto para la enseñanza de la historia del Ecuador, en el quinto año de educación general básica (EGB), cuya población comprende estudiantes de 10 y 11 años de edad (aproximadamente). Es por su naturaleza una indagación de corte cualitativa; usa como técnica el análisis de contenido. Se concentra en cuatro unidades hermenéuticas; la primera, estrategias de verbalización; la segunda, estrategias de relacionamiento; la tercera estrategia de metacognición y la cuarta: estrategia de construcción discursiva. Los hallazgos muestran que el libro de texto tiene una mayor cantidad de actividades de nivel bajo cognitivo; otras de nivel mayor, tienen presencia marginal. Respecto a la construcción discursiva, se evidencia la presentación de lo “blanco-español” como culto y poderoso y lo indígena como “derrotado”; mientras, la figura del diri-



gente indígena (cacique), se lo señala como aliado de lo español y canalizador de la invasión colonial.

Este trabajo es parte de una reflexión académica sobre la producción de libros de textos para la enseñanza de Historia. Tiene por objetivo general vislumbrar cómo se organiza la estructura didáctica y qué mecanismos discursivos emplean para enseñar historia nacional, a estudiantes comprendidos entre 10 y 11 años de edad. Esta investigación se pregunta por la estructura didáctica para la enseñanza de la Historia y el enfoque discursivo sobre la diversidad étnica.

Desde el año 2008, Ecuador señala en el artículo 57, numeral 21 de su Constitución, que la educación debe garantizar “que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública (...)”. A partir del año 2011, rige una nueva ley de educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural- LOEI), en el artículo 6, literales l y t, el Estado se obliga a

- l. Incluir en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de, al menos, un idioma ancestral; el estudio sistemático de las realidades y las historias nacionales no oficiales, así como de los saberes locales;
- t. Garantizar un currículum educativo, materiales y textos educativos, libres de expresiones, contenidos, e imágenes sexistas y discriminatorias;

Tras la nueva ley se produjo una reforma curricular y junto a ella, se crearon textos educativos de uso obligatorio en todo el sistema educativo público. El sistema educativo se organiza en un continuo secuencial que lo conforman la educación inicial (EI), la educación general básica (EGB) y el bachillerato. En cuanto a la EGB se la describe como

el segundo nivel educativo, que abarca desde primer hasta décimo grado. En este nivel, los estudiantes adquieren un conjunto de capaci-



dades y responsabilidades a partir de tres valores fundamentales que forman parte del perfil del bachiller ecuatoriano: la justicia, la innovación y la solidaridad” (Ministerio de Educación, 2022).

La enseñanza de la historia nacional inicia en el quinto grado de la EGB y parte con la descripción de las primeras poblaciones de lo que hoy es Ecuador. La producción de textos educativos es producto de un proceso público y la vigilancia de calidad se encarga a las universidades (ver tabla 1.). En el caso que analizamos, una universidad informó que la calidad de libro de Ayala Mora (2018), era aceptable.

Mientras que, en Ecuador, la producción de libros de texto tiene una historia reciente, hay países de los cuales podemos aprender, este es el caso de Brasil, como lo documenta Cavalcanti (2022) donde se ha instituido una política de Estado para garantizar respeto, pluralidad y calidad. Pero, como afirma Groppo (2019), es necesario vigilar y evaluar los productos que se levantan como “memorias oficiales” de un país.

Los libros de historia tienen un rol importante, pueden significar un repositorio de la memoria social de hechos que son significativos para un grupo humano. En el entorno escolar, los libros de texto para estudiantes son mecanismos microcurriculares que compilan contenidos y actividades; en tal sentido, son portadores de estructuras didácticas, afirmaciones político-históricas y transmisoras de valores sociales.

Cavalcanti (2021) señala que un escenario ideal es la existencia de “una interpretación flexible del currículo”. Sin embargo, en el caso ecuatoriano, las reformas establecidas desde el año 2011, imponen al cuerpo docente la ejecución de un currículo homogéneo, obligatorio y controlado; donde el libro de texto se convierte en un instrumento para garantizar el cumplimiento de esa imposición. De ahí la importancia de analizar el libro de texto.



La Historia es a la sociedad, lo que la memoria a nuestra vida. La memoria es una función esencial del cerebro, que retiene y codifica una serie de datos. Si un día cualquiera, en un sitio cualquiera, usted o yo perdiéramos la memoria, estaríamos disminuidos en la capacidad de actuar con el entorno y comprender nuestro lugar; “la memoria es crítica tanto para la supervivencia como para la creación de una identidad personal” (Gruart i Massó, 2009, p. 452).

Independiente de las condiciones innatas de una persona, las sociedades humanas crean instituciones para garantizar el aprendizaje de sus miembros. Cada aprendiz tiene desafíos sencillos y complejos, que le permitirán incorporar y/o comprender nuevos comportamientos. Así, la percepción y la asociación, genera aprendizajes sencillos; mientras que, el aprendizaje relacional genera aprendizajes complejos.

Enseñar Historia tiene sus complejidades y formar a nuevas generaciones presenta serios desafíos. Los avances científico-culturales se resumen en acuerdos mundiales, de compromiso con la dignidad humana. Así, el respeto a los derechos humanos; la condena a la violencia hacia las mujeres¹, el reconocimiento a la diversidad cultural y el combate al racismo²; son aspectos que rodean el nuevo escenario pedagógico al que los países deben responder y los libros de texto considerar.

Los libros de texto “son elementos curriculares claves para concretar cualquier reforma educativa. Es una literatura organizada en correspondencia con los contenidos oficiales, conforman un programa educativo y apuntan a objetivos formativos” (Pinos Montenegro, 2017, p. 197). De ahí que un primer desafío para la

1 Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 34/180 of 18 December 1979

2 Derechos culturales. Declaración de Friburgo, Adoptada en Friburgo, el 7 de mayo de 2007



enseñanza de la historia es analizar la composición temática del currículo de historia y las actividades de aprendizaje. Como lo explicó Bourdieu (1989) un texto escolar escoge contenidos, omite otros y organiza el discurso, con que cada docente ejecuta los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los libros de texto son portadores de ideologías y analizarlas es un deber de las ciencias sociales. Particularmente, para denunciar la presencia de ideas sexistas, racistas o continuidades coloniales que construyen narrativas androcentristas y eurocéntricas. Al respecto, Peace (1989), indica que las crónicas españolas construyeron un discurso donde se mostraba a las poblaciones indígenas como “enemigo o vencido”, e “andinos traicioneros” (p. 173). Es decir, la versión española, desde Piedra Cieza de León, usó la narración para consolidar la idea de que los pueblos andinos se encontraban en una situación de fragmentación, como respuesta a un régimen tiránico e ilegítimo; adicionalmente, se los presenta como “traicioneros”. Mientras, que el discurso construye a los españoles como poseedores de grandes atributos, cultos, aventureros. Por lo tanto, una tarea de investigación es analizar la construcción discursiva entorno a lo indígena y español; en los contenidos del libro de texto.

En cuanto al currículo y a los contenidos para la enseñanza de la Historia, autores como Bruno Groppo (2019), señalan la necesidad de que la academia discuta sobre las “políticas de memoria”, es decir las decisiones que toman cada uno de los espacios de poder sobre la narración histórica. Dicha discusión resulta emergente, cuando las pocas investigaciones evidencian que los libros de texto son un instrumento valioso que entrega la versión de la memoria social a las nuevas generaciones. Para discutir los temas del registro histórico, se requiere primero un debate sobre las identidades nacionales y la participación amplia de diversos actores. La generación de un texto con una sola mirada es peligrosa;



porque puede convertirse en la portavoz de “una sola memoria”. De ahí que un libro de texto para la enseñanza de Historia nacional requiere de la concurrencia de varias perspectivas y autorías que garanticen la pluralidad de la memoria y la democratización de la narración histórica.

En los años 2016 y 2017 se reflexionó sobre algunos aspectos que debían superarse en la enseñanza de la Historia nacional y que incluían la invisibilización de las mujeres, los aspectos que mostraban valoración diferencial de los géneros y la ausencia de los grupos étnicos en la narración (Pinos Montenegro, 2016; Pinos Montenegro, 2017). Las sugerencias dadas se concentraron en que el libro de texto debe incluir la presencia de las mujeres en las narraciones históricas, evitar adjetivaciones que contribuyan a una mirada que desvalorice a los grupos humanos. Hace unos años Brito Roman y Gámez Ceruelo (2019), analizaron la representación de lo afro en la narración histórica ecuatoriana, su conclusión principal es que los libros mantienen mecanismos de “estereotipación e invisibilización” hacia los grupos étnicos.

Hoy, Ecuador cuenta con una versión actualizada de la enseñanza de Historia ecuatoriana. Para estudiantes de quinto año de EGB (edades de 10 a 11 años) se cubre los contenidos de las épocas anteriores a la invasión española y termina con la independencia; este libro será el que se analizará en la presente reflexión; a través de una perspectiva epistemológica del Sur, de corte decolonial, como dice Boaventura de Sousa Santos.

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (De Sousa Santos, 2010, pág. 43)



Así, resulta grande el desafío de analizar los productos como libros de texto de Historia nacional, sobre todo cuando existe de por medio el sello de un Estado que los erige como obligatorios; porque todavía en las ciencias existe un gran apego por las miradas, las formas y los pasos generados por las academias occidentales. Sin embargo, este trabajo se da en un contexto más favorable; luego de más de medio milenio, hay acuerdos internacionales que conminan a quienes hacen ciencia a respetar la diversidad cultural, identificar los derechos específicos de los pueblos y a actuar con una ética científica (UNESCO; Consejo Internacional para la Ciencia, 1999; UNESCO, 2001; Declaración de Friburgo; Ley Orgánica de Cultura; Código Orgánico de la Economía Popular y Conocimiento Científico; Ley Orgánica de Educación Superior)

Para analizar los diseños didácticos de las actividades de aprendizaje varias investigaciones sugieren considerar el funcionamiento de las herramientas cognitivas, entre esas particularmente la memoria (Rosennzweig & Bennett, 1996). La presentación de contenidos nuevos; pueden mostrarse a través de narraciones, descripciones de sucesos acaecidos, numeraciones o similares. Mientras, que otro mecanismo es mediante la asociación de múltiples aspectos. Lo óptimo es emplear ambos en la enseñanza de un tema nuevo.

Aunque se puede aprender historia a cualquier edad. Los primeros años educativos resultan ser centrales para la construcción identitaria de la memoria. Entre los 10 a 11 años de edad las personas tienen características de aprendizaje que deben considerarse, para el diseño de actividades, dentro de un libro de texto escolar. Así, Piaget afirmaba que un niño entre siete y once años es capaz de resolver problemas concretos; las habilidades de conservación están listas lo que le permite clasificar y comprender series, al igual que realizar operaciones abstractas de reversibilidad. Dichos elementos teórico, son útiles para quienes confeccionan



actividades de aprendizaje que respondan a las características de aprendizaje.

Para escribir una actividad de aprendizaje, resulta útil la taxonomía de objetivos de Bloom (1956), que los gradúa por nivel de complejidad, a través de cinco niveles; siendo el nivel más elevado el quinto, la evaluación; en el cuarto, está la síntesis; en el tercero, se ubica el análisis; en el segundo, la aplicación y en el primero (el más bajo nivel) está el conocimiento o información.


A lo anterior hay que señalar que entre 10 y 11 años de edad, tres acciones educativas pueden consolidar aprendizajes:

1. Denney (1975) muestran que estrategias didácticas como la verbalización, mejoran el desempeño de aprendizaje.
2. Los estudios de Duell (1986); y los trabajos de Guner y Erbay (2021) señalan que desde los 9 años en adelante, hay una conciencia metacognitiva, es decir niñas y niños son conscientes de lo que aprendan, de lo que recuerda y lo que olvidan.
3. El modelo de Case (1987) para actividades instruccionales, explica que entre 10 y 11 años es posible procesar la información a través de comparaciones de dos dimensiones. Mientras que los niveles de abstracción más profunda empezarán al final de los 11 años.

En Ecuador, la enseñanza de Historia nacional empieza en quinto y grado de EGB, está dirigida a estudiantes con edades comprendidas entre 10 y 11 años, aproximadamente. En la tabla 1, se detalla las características del libro de texto para la enseñanza de Historia, cuya distribución curricular responde al mandato de la ley de educación formulada en 2011.



Tabla 1. Características del documento analizado

Características	Libro
Título	ESTUDIOS SOCIALES. 5TO GRADO. TEXTO DEL ESTUDIANTE
Páginas dedicadas a la enseñanza de historia nacional	De la página 12 a la 78
Unidades temáticas	Unidad 1. Época aborígen
	Unidad 2. Época colonial A
	Unidad 3. Época colonial B
	Unidad 4. La independencia
Autoría	Autor: Enrique Ayala Mora Colaboradora pedagógica: Mónica Gavela Lasso
Certificación de calidad	Este libro de texto fue evaluado por la Universidad Indoamérica y obtuvo la certificación curricular mediante el Acuerdo ministerial no. MINEDUC-SFE-2016-00050-A, emitido por el Ministerio de Educación del Ecuador el 9 de junio de 2016
Versión que se analiza	Quinta impresión
Año	2018
Disponible en:	https://www.librosmineduc.com/egb5-estudios-sociales/
Imagen de la portada	
Referencias bibliográficas	Se localizan al final del libro, sin embargo, no aparecen en el cuerpo del texto y no permite verificar cómo fueron utilizadas en la composición de la narrativa del libro de texto (p. 143 – 144).

Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos del texto de Ayala Mora, E. (2018). Estudios Sociales 5.o Grado. Texto del estudiante. Quito: Imprenta Mariscal.

En cuanto al nivel microcurricular el libro se organiza en cuatro unidades temáticas, cuyo detalle se muestra a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2. Organización microcurricular

Unidad y temas	Página	Número de páginas por unidad
Unidad 1. Época aborígen		
Primeros pobladores	12	12
Sociedades agrícolas aborígenes	15	
Los señoríos étnicos	18	
El incario en el actual Ecuador	21	
Crisis del Imperio inca	24	
Unidad 2. Época colonial A		
Conquista del actual Ecuador	32	
El conflicto social de la conquista	35	
Colonización inicial	38	15
El régimen colonial	41	
La sociedad colonial en Quito	44	
¿Qué significa ser colonia?	47	
Unidad 3. Época colonial B		
La crisis del siglo XVIII	50	
Grandes transformaciones de la Colonia tardía	53	
Cultura colonial	55	12
El arte	58	
El trabajo y el patrimonio nacional	61	
Fin de la Época Colonial	62	
Unidad 4. La independencia		
Movimientos autonomistas	66	
La Independencia del actual Ecuador	69	
Final del proceso independentista	71	11
El Ecuador en Colombia	73	
La integración de nuestros países y el ideal de Bolívar	77	

Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos del texto de Ayala Mora, E. (2018). Estudios Sociales 5.º Grado. Texto del estudiante. Quito: Imprenta Mariscal.

En la página cinco del actual libro de texto para la enseñanza de Historia nacional, se explica la organización y estructura, bajo el título “Conoce tu libro” (ver figura 1).

Figura 1. Estructura del libro de texto



Fuente: Ayala Mora, E. (2018, pp. 5-6).

Como se observa en la Figura 1, los elementos 1, 2 y 3 son los aspectos que estructuran el proceso didáctico. El punto 1 es el objetivo y el 2, es el conocimiento previo que se espera posea una persona de 10 años de edad, que curse quinto año de educación general básica en Ecuador. Siguiendo lo que propone Cohen (2016) los conocimientos previos son

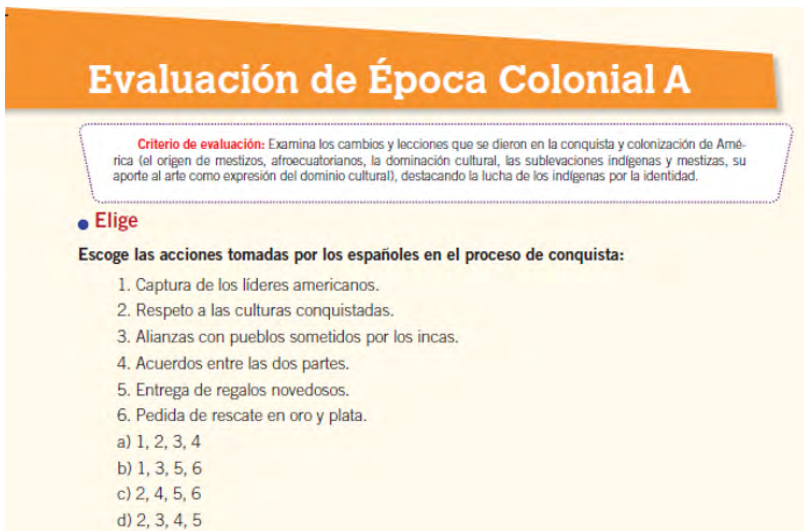
las herramientas que tiene el niño a disposición al establecer relaciones de significado en su interacción con la información escolar para poder reconstruirla conceptualmente. Son marcos asimilatorios las hipótesis o teorías que el niño va elaborando al integrar la información (p. 31).

De tal manera, si el lenguaje es cercano a su realidad cultural y el texto es entendido, estas preguntas permitirían organizar sistemáticamente las ideas y predisponer al aprendizaje.

Luego, del punto dos está lo que llaman “desequilibrio cognitivo”; en la mirada de Piaget y otros (1977), el desequilibrio cognitivo se produce cuando un conocimiento ingresa en su esfera y es comparado con el conocimiento previo. Es decir, se esperaría una especie de contrastación entre las preguntas que generan en la sección “conocimiento previo”, con las respuestas que emanarán del proceso de aprendizaje que se plantean también en forma de pregunta.

Y posteriormente se presenta los contenidos, al concluir cada tema hay una sección de actividades de cierre. Y al finalizar cada unidad una sección específica de evaluación. Por ejemplo

Figura 2. Ejemplo de la sección de evaluación de la unidad 2



Evaluación de Época Colonial A

Criterio de evaluación: Examina los cambios y lecciones que se dieron en la conquista y colonización de América (el origen de mestizos, afroecuatorianos, la dominación cultural, las sublevaciones indígenas y mestizas, su aporte al arte como expresión del dominio cultural), destacando la lucha de los indígenas por la identidad.

● **Elige**

Escoge las acciones tomadas por los españoles en el proceso de conquista:

1. Captura de los líderes americanos.
2. Respeto a las culturas conquistadas.
3. Alianzas con pueblos sometidos por los incas.
4. Acuerdos entre las dos partes.
5. Entrega de regalos novedosos.
6. Pedida de rescate en oro y plata.

a) 1, 2, 3, 4
b) 1, 3, 5, 6
c) 2, 4, 5, 6
d) 2, 3, 4, 5

Fuente: Ayala Mora, E. (2018, p. 48).

De esta manera, se confirman los aprendizajes y se crea una secuencia entre el proceso inicial y verificador de logro de aprendizaje.

Metodología

En función a la naturaleza del objeto de investigación se asume un abordaje cualitativo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). Se opta por la técnica específica de análisis de contenido. Se cubre las siguientes cinco fases:

Fase 1. Planteamiento del problema, que se expresa en una pregunta central y dos interrogantes. La pregunta central es ¿cómo se enseña historia nacional del Ecuador en el quinto grado de EGB? Las dos interrogantes son, ¿cómo se configuran las actividades didácticas? Y ¿cómo se muestra la relación social “españoles - blancos” e indígenas, en el contexto de ocupación territorial en la época colonial?

Fase 2. Se selecciona como objeto de análisis el libro de texto, de uso obligatorio para el sistema público. El documento es de uso abierto y pueden verificarse los datos.

Fase 3. Se construyen las unidades de análisis y observación, considerando lo expuesto por Gruart i Massó (2009) quienes afirman que “las habilidades de aprendizaje y memoria mejoran tras el entrenamiento y/o el disfrute de ambientes enriquecidos” (p. 466). Se establecen cuatro categorías de análisis. Tres categorías didácticas: estrategias de verbalización, estrategias de metacognición, y estrategias de relacionamiento en dos dimensiones. Y una categoría de construcción discursiva. Cada categoría (unidad de análisis) se expresa en indicadores de observación.



Tabla 3. Unidad de análisis e indicador

Unidad de análisis	Indicador de observación
Estrategias de verbalización	Presencia de debates, intercambio de opiniones y exposiciones colectivas.
Respecto a las estrategias de metacognición	Se observa cuatro niveles de actividades metacognitivas 1. Nivel de comprensión (¿Entendiste el material?). 2. Nivel proceso (¿comprendiste qué...? ¿Por qué?). 3. Nivel claridad (¿Quédo claro porque...? ¿Por qué es esa la respuesta?). 4. Nivel en relación con el proceso (¿Qué actividad te ayudó a comprender?).
Estrategias de relacionamiento	Actividades que invitan a cada estudiante a comparar dos variables.
Construcción discursiva	Cómo se narra la relación social “españoles-blancos” y grupos indígenas, en el contexto de ocupación española.

Fuente: elaboración propia a partir de Trillo Alonso (1989) y Gruart i Massó, 2009 y

Fase 4. Se analiza los datos a través de cuatro categorías y con el soporte del software Atlas ti, que como señala Lilia Chernobilsky en Vasilachis De Gialdino (2006), son herramientas útiles para la compilación, sistematización y procesamiento de grandes bases de datos cualitativas. El Software Atlas ti, permite compilar evidencia del documento analizado, que se expresa en esquemas que permiten vincular textos (véase figuras 3 y 4), cada uno de estos elementos con que componen las figuras son “evidencia textual” que provienen del libro analizado.

Fase 5. Se construye el reporte de resultados. En dos secciones, la primera aborda la organización didáctica del libro de texto. La segunda el discurso respecto a españoles y grupos indígenas.



Tabla 4. Organización de reporte de resultados

Unidad de análisis	Indicador de observación	Reporte de resultados
Estrategias de verbalización	Presencia de debates, intercambio de opiniones y exposiciones colectivas.	Figura 3. Verbalizaciones
Respecto a las estrategias de metacognición	Se observa cuatro niveles de actividades metacognitivas Nivel de comprensión (¿Entendiste el material?). Nivel proceso (¿comprendiste qué...? ¿Por qué?). Nivel claridad (¿Quédo claro por qué.? ¿Por qué es esa la respuesta?). Nivel en relación con el proceso (¿Qué actividad te ayudó a comprender?).	Ausente.
Estrategias de relacionamiento	Actividades que invitan a cada estudiante a comparar dos variables.	Se presenta en dos ocasiones. Páginas 53 y 40.
Construcción discursiva	Cómo se narra la relación social "españoles-blancos" y grupos indígenas, en el contexto de ocupación española.	Figura 4.

Fuente: elaboración propia

Se organizan los resultados en mapas de relaciones que recuperan frases de cada sección del libro analizado y las asocian con un criterio.

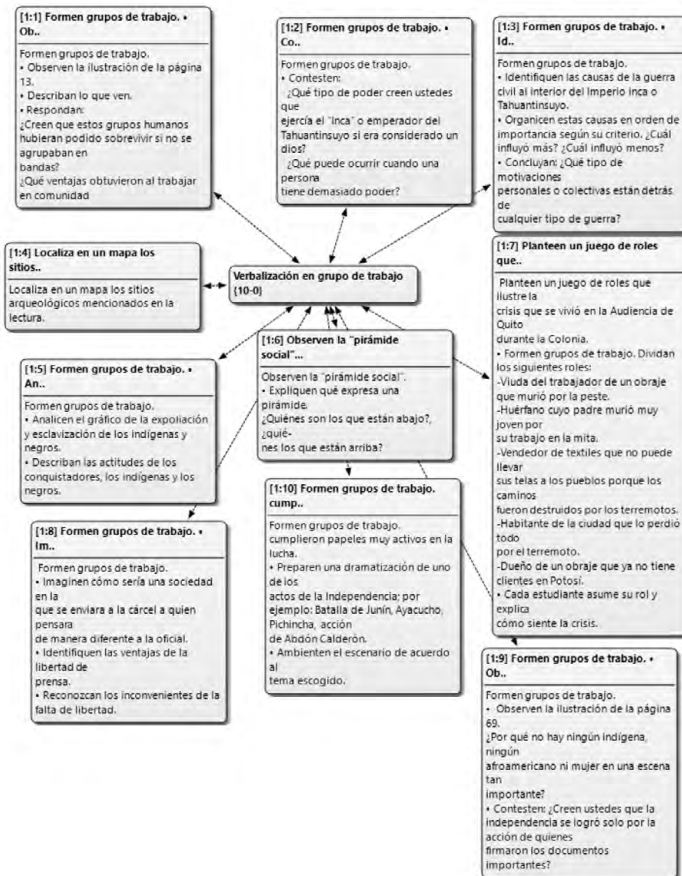
Resultados

Resultados respecto a la organización didáctica

En cuanto a las estrategias de verbalización. El alcanzar un logro de aprendizaje, está mediado por el cúmulo cultural que rodea a los actores del escenario de enseñanza y aprendizaje. En la mirada de Landin y Herbert (1998), las verbalizaciones son estrategias útiles para organizar las ideas, focalizar la atención y evocar información clave. En este espacio consideramos las verbalizaciones

como las actividades que explican que el grupo estudiantil debe dividirse en equipos y compartir opiniones entre sus miembros, debatir o realizar exposiciones.

Figura 3. Evidencia de verbalización



Fuente: Sistematización con Atlas ti, del libro de Ayala Mora, E. (2018). Estudios Sociales 5.o Grado. Texto del estudiante. Quito: Imprenta Mariscal

El libro de texto cuenta con cuatro unidades y cada unidad se divide en seis temas; es decir que cuenta con 24 tópicos. Las actividades de trabajo en grupo que impulsan la verbalización apa-

recen en diez ocasiones (de 24 posibles). Para que un aprendizaje se produzca, se sugiere crear procesos de actividades coherentes, de tal manera que formen un circuito coherente diferentes niveles de complejidad, como lo mostró Bloom en su taxonomía. Al ejecutar el análisis al libro de texto para la enseñanza de Historia, se encontró que la mayor parte de actividades se concentran en el nivel bajo de adquisición de conocimientos, como lo muestra la tabla 5.

Tabla 5. Análisis de la composición verbal de las tareas

Adquirir conocimiento (recordar y comprender)	Profundización del conocimiento (aplicar y analizar)	Creación del conocimiento (evaluar y crear)
Observen		
Describan	Analicen	Imaginen
Respondan	Preparen	Expliquen
Contesten	Ambienten	Concluyan
Describan	Organicen	
Observen	Planee	
Identifiquen	Dividan	
Reconozcan		
Observen		
Identifiquen		
Observen		
Contesten		

Fuente: Sistematización de verbos en actividades grupales, del libro de Ayala Mora, E. (2018). Estudios Sociales 5.o Grado. Texto del estudiante. Quito: Imprenta Mariscal.

Otro aspecto que se analizó es si el libro de texto promueve actividades que impliquen metacognición, es decir la conciencia de lo aprendido y la posibilidad de aprendizaje autónomo con base en lo adquirido en una sesión de clases. Siguiendo a Trillo Alonso (1989), las actividades pueden expresarse en preguntas detonadoras cómo ¿qué aprendiste? ¿cómo mejorarías el material? Sin em-



bargo, al analizar las cuatro unidades, no se encontró presencia de procesos metacognitivos que permitan a los estudiantes evaluar tanto contenidos como la percepción sobre el material. La ausencia de actividades metacognitivas podría subsanarse en una versión del libro de texto que incorpore mecanismos de validación del material a nivel de aprendizajes y de pertinencia semántica.

Resultados respecto a los contenidos.

La construcción del otro

Para el análisis se identificó las apariciones de las categorías “español y blanco” y las categorías “indígenas”. Como se explicó, (Peace, 1989) la narración histórica colonial que muestra a lo indígena como poseedor de anti-valores, como la traición (alianza con el enemigo); y a los grupos indígenas como organizaciones derrotadas. Esos aspectos fortalecen las ideas coloniales españoles de la inevitabilidad de los procesos de invasión y saqueo; las narrativas eurocéntricas usan intensivamente los términos como conquista y colonia, para transmitir la idea de que las acciones españolas tuvieron apoyo local. Cuando Peace (1989) realiza el análisis de los registros documentales de los cronistas españoles, identifica un sistema discursivo, donde el invasor español se los muestra como un hombre extraordinario, se lo asimila a una especie de héroe.

(...) los héroes que conquistan deben ser fuertes, dominadores, y ello se evidencia en una decisión bélica, en consecuencia violenta; el rancho (= robo) posterior, y el uso de los vencidos como fuerza de trabajo son consecuencias (Peace 1989, p.172).

Si esta fue la realidad de los cronistas españoles, hoy esperamos que los textos producidos en nuestros territorios entreguen descripciones más integradoras de la historia. De ahí que sea necesario que los libros de texto señalen las fuentes históricas que usaron para su construcción narrativa.



La invasión, el genocidio y la colonización española en territorio ecuatoriano, fue posible en el siglo XV, porque el imperio español en crisis estaba ávido de recursos. La llegada a nuestros territorios significó una masacre sin precedentes y la aniquilación de las culturas. La subyugación fue posible porque a los invasores, no les importó la condición humana de las personas nativas; su interés se centró en la extracción de recursos y para esto emplearon todo su arsenal ideológico, tecnológico y discursivo. La tabla 6. Identifica el discurso respecto al triunfo español.

Tabla 6. Alianza españoles indígenas

Discurso	Página
La captura del Emperador y las alianzas que promovieron los españoles con los indígenas descontentos contra Atahualpa, impidieron una defensa....	40
Muchos caciques se aliaron a los españoles y hasta les ofrecieron sus hijas como esposas.	35
Participaron en la conquista y se repartieron el producto del saqueo. Algunos volvieron a España, unos ricos y otros pobres. Muchos se quedaron en América como colonos. Recibieron tierras y cargos. Varios se casaron con hijas de caciques, y aseguraron alianzas con ellos.	36
La colonización española de América no fue sencilla. Luego de las violentas guerras de conquista, las sociedades aborígenes fueron controladas a base de acuerdos con los caciques, que conservaron poder sobre sus comunidades.	39
Al principio, los españoles necesitaron de los caciques locales, que siguieron como autoridades de sus pueblos, pero bajo mecanismos de control de los indígenas establecidos por los conquistadores.	40
Los caciques conservaron su autoridad pero fueron usados para gobernar y cobrar tributos.	45

Fuente: Datos sistematizados del libro de Ayala Mora, E. (2018). Estudios Sociales 5.o Grado. Texto del estudiante. Quito: Imprenta Mariscal.

Para construir un libro de texto de historia nacional, resulta importante recuperar las versiones de todos los pueblos que habitaron y habitan un territorio. Ya que como lo señalan Joaquim Prats y Joan Santacana (2001) “Vivimos en el seno de sociedades que utilizan la Historia para legitimar las acciones políticas, culturales y sociales, y ello no constituye ninguna novedad.” (p.14). Pero la Historia como recurso de aprendizaje prepara a las generaciones para analizar, inferir y formular hipótesis; los temas que se incluyen o no y el tipo de lenguaje que se usa.

Conclusiones

La nueva versión del libro de texto 2018, ha mejorado en aspectos inclusión y visibilidad de mujeres. Así, mientras en la versión 2014 del mismo autor, en las páginas 68 y 69 se presentaban imágenes de mujeres en trajes de baño o como promotoras de venta de licor, aspecto que se cuestionó en su momento (Pinos Montenegro, 2016, p. 9), el actual texto eliminó dichas imágenes; pero, mantiene una construcción discursiva muy semejante a los cronistas españoles, al considerar a los pueblos indígenas y sus caciques como cómplices de la invasión.

En cuanto a la estructura didáctica, los hallazgos permiten comprender que las actividades que se privilegian están en los niveles bajos cognitivos. En tal sentido, el libro de texto analizado está en deuda didáctica. La enseñanza de la Historia puede aportar con la consolidación de habilidades cognitivas profundas; pero, requiere el diseño de actividades educativas que cubran procesos integrales con diferentes niveles de profundidad.

En cuanto a la pluralidad de perspectivas, el libro de texto de Historia, no entrega en las unidades descripciones de fuentes bibliográficas a las que los grupos estudiantiles puedan acceder, para contrastar y comprender de dónde se obtuvieron tales ver-



siones históricas. Se colocan en dos páginas (Ayala Mora, 2018, pp. 143-144), pero las referencias no se señalan explícitamente en el cuerpo del libro.

El libro de texto analizado queda en deuda respecto a las fuentes históricas de las que proviene su relato; mostrar las fuentes y triangularlas, resulta importante, sobre todo en sociedades como las nuestras; donde la colonización no ha terminado. Es necesaria una investigación histórica que recupere la visión de cómo, mutuamente, españoles y grupos indígenas se percibieron.

En una época en la que abundan la conectividad, los datos, las imágenes y las bibliotecas digitales, incorporar las voces de los distintos pueblos parece ser posible, pero, se requiere la voluntad política como la que Groppo (2021) exige.

Referencias bibliográficas

- Ayala, M. E. (2014). Estudios Sociales. De acuerdo con el nuevo currículo de la Educación General Básica. Quito: Editora Nacional.
- Ayala, M. E. (2018). Estudios Sociales 5° Grado. Texto del estudiante. Quito: Imprenta Mariscal.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Frost, E. J. y Krathwohl, D. R. (Taxonomy of educational objectives. Handbook 1. Cognitive domain.). 1956. New York: David McKay.
- Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura. México D.F.: Editorial Grijalbo. S.A.
- Brito, R.; J. C. y Gámez, C. V. (2019). La problemática de la formación de la identidad nacional en la enseñanza de la Historia: El caso afroecuatoriano. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, pp. 123-136. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/370111/261181>.
- Case, R. (1985). Intellectual Development: A Systematic Reinterpretation. New York: Academic Press.



- Cavalcanti, E. (2021). La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado. *Debates por la historia*, pp. 23-53. <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/805/996>.
- Cavalcanti, E. (2022). El lugar de la Amazonia en los libros de texto de historia en Brasil: sobre historia, narrativa y enseñanza. *Revista Humanidades*, 12, <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/49299/49315>.
- Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En V. D. Gialdino, *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 239-275). Buenos Aires: Gedisa.
- Cieza, D. L. P. (2005/1985/1979/1553). *Crónica del Perú. El señorio de los Incas*. (L. Academia Nacional de la Historia, Ed.) Madrid/Perú: Ayacucho. Recuperado el 2019.
- Cohen, L. A. (2016). Los conocimientos previos en el proceso de aprendizaje de contenidos históricos en el contexto escolar. *Revista de Didácticas Específicas*. (15), pp. 28-50.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derechos y Sociedad.
- Denney, D. R. (1975). The effects of exemplary and cognitive models and self-rehearsal on children's interrogative strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, (19), 476-488. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(75\)90077-6](https://doi.org/10.1016/0022-0965(75)90077-6).
- Duel, O. (1986). Metacognitive skills. En G. D. Phye, & T. Andre, *Cognitive classroom learning: understanding, thinking and problema solving* (pp. 98-108). New York: Academic Press.
- Grosso, B. (2019). Políticas de la memoria y políticas del olvido en Europa central y oriental después delfin de los sistemas políticos comunistas. *Trabajos y Comunicaciones*, 2da. Época (49), enero-junio. ISSN 2346-8971.



- Gruart, I. M. A. (2009). El cerebro como máquina de aprender, recordar y olvidar. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, pp. 451-469. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/293/294>.
- Güner, P. y Erbay, H. N. (2021). Metacognitive skills and problem-solving. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(3), pp. 715-734. <https://doi.org/10.46328/ijres.1594>.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Landin, D. y Herbert, E. P. (1998). The influence of self-talk on the performance of skilled female tennis players. *Journal of Applied Sport Psychology*. pp. 263-282. <https://doi.org/10.1080/10413209908404204>.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Ley 0 (Asamblea Nacional 30 de marzo de 2011). Disponible em: https://gobiernoabierto.quito.gob.ec/Archivos/Transparencia/2021/04abril/A2/ANEXOS/PROCU_LOEI.pdf.
- Ministerio de Educación. (05 de octubre de 2022). Ministerio de Educación. Disponible em: https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/.
- Naciones Unidas. (1981). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*.
- Peace, F. (1989). La conquista española y la percepción andina del otro. *Revista Histórica*, pp. 171-196. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/historica/article/download/7712/7958>.
- Piaget, J.; Osterrieth, A.; Nuttin, J.; Bresson, F.; Marx, C. y Meyer, F. (1977). *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pinos, M. J. (2016). *Género y memoria traumática en los libros de texto para la enseñanza de Historia del Ecuador*. IV

- Jornadas CINIG de estudios de género. Universidad Nacional de La Plata, 1-22. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/78120>.
- Pinos, M. J. (2017). El género en los libros de texto de historia. El caso de Ecuador. *En Letra*, <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/en-letra/article/view/33941/0>.
- Pinos, M. J. (2017). El género en los libros de texto de historia: el caso de Ecuador. *En Letra*, pp. 199-213. https://www.researchgate.net/publication/342132004_EL_GENERO_EN_LOS_LIBROS_DE_TEXTO_DE_HISTORIA_EL_CASO_DE_ECUADOR/link/5f8f2524299bf1b53e378009/download>.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En C. y Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora. (pp. 13-34). Mérida: Editorial Javier Felipe S.L. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf.
- Rosenzweig, M. y Bennett, E. L. (1996). Psychobiology of plasticity: effects of training and experience on brain and behaviour. *Behaviour and Brain*, 57-65. DOI: 10.1016/0166-4328(95)00216-2.
- Trillo, A. F. (1989). Metacognición y enseñanza. *Enseñanza & Teaching*. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, pp. 105-118.
- UNESCO-ICSU. (1999). Declaración sobre la Ciencia y el uso del saber científico. Conferencia Mundial sobre la Ciencia para el Siglo XXI: Un nuevo compromiso (pág. 10). Budapest-Hungría: UNESCO. <https://www.madrimasd.org/cien-ciaysociedad/documentos/doc/DeclaracionBudapest.pdf>.
- Vasilachis, D. G. I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa (pp. 239-275). Buenos Aires: Gedisa.



Las políticas educativas y su impacto en la enseñanza de la Historia en Venezuela



MIGDALIA LEZAMA

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO (VENEZUELA)

Introducción: la planificación educativa en el albor republicano, armonizar voluntades

El presente estudio es una aproximación a los momentos claves en el desarrollo de las políticas públicas en el sector educativo que han influido en el abordaje y enfoque de la enseñanza de la Historia en Venezuela desde los inicios como república independiente. Abordamos esta apretada síntesis en calidad de antecedente histórico que nos permita valorar y comprender el alcance de las reformas educativas desarrolladas por el gobierno de la autodenominada revolución bolivariana.

El ámbito escolar cumple una función socializadora que busca armonizar voluntades al compartir un mundo de valores que van tejiendo un imaginario colectivo nutrido de una visión de pasado, que intenta crear lazos identitarios entre los miembros del colectivo social. En este sentido Carretero y González (2005) afirman:



[...] la historia escolar es mucho más y, también, mucho menos que la historia académica. Es mucho más porque incluye una gran cantidad de valores y creencias que se enlazan en una trama de relatos históricos cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva – triunfal, progresista, incluso mesiánica en algunos casos– de la identidad de su nación. (p. 19)

La misión socializadora de la escuela tiene como espacio privilegiado de acción a las cátedras de Historia al relacionar el relato histórico con principios ideológicos para fortalecer el vínculo social, el espíritu de cohesión, y en algunos casos, el fervor patriótico. Prats y Santacana (2011) destacan el importante papel que jugaron las cátedras de Historia al incorporarse a los institutos de primeras letras y colegios de educación secundaria a mediados del siglo XIX, donde el objeto de estudio enfatizaba el conocimiento de la gesta patria para el fortalecimiento de la conciencia nacional que consolidara a los estados en gestación:

En la mayoría de los casos, la enseñanza de la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos acarrearón consigo un interés por parte de los gobiernos por fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder, así como para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos. (Prats y Santacana, 2011, p. 24)

El caso venezolano no fue la excepción. El artículo de Rafael Fernández Heres (2011) dedicado al estudio de las políticas públicas sobre la enseñanza de la Historia en Venezuela desde 1811 hasta el 2010 es un esfuerzo de síntesis que identifica momentos claves en la organización del sistema educativo venezolano y su relación con la incorporación de las cátedras de Historia y Geografía en los planes de estudio. Destaca desde el inicio de su exposición el



papel asignado a la enseñanza de la Historia en los comienzos de la vida republicana. Simón Bolívar en el proyecto de Poder Moral presentado ante el Congreso de Angostura de 1819, señalaba la necesidad de que “[...] los niños deben aprender a leer, escribir y contar correctamente, también los principios de religión, y de geografía, así como las ideas de amor a la patria” (art.7).

En 1826, el Congreso promulgó la Ley sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública señalando un proceso consecutivo donde la instrucción elemental se dedicaba a enseñar a leer, escribir y contar. Progresivamente, en las escuelas secundarias se incluyó el estudio de la Historia y la Geografía. Separada Venezuela de la República de Colombia en 1830 se sumaron esfuerzos para encaminar al país hacia la recuperación económica y la estabilidad institucional, la creación de la Sociedad Económica de Amigos del País respondió a este objetivo. En materia educativa se creó en 1838 la Dirección General de Instrucción Pública que se mantuvo vigente hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1881 (Fernández Heres, 1981).

El gobierno encomendó a Agustín Codazzi una tarea de envergadura al asignarle el cometido de crear una obra que permitiera conocer el plano general de la República, con su división territorial y una carta descriptiva del aspecto físico del país; además de exponer los acontecimientos más notables de la Historia de Venezuela.

Agustín Codazzi integró en la magna tarea a Rafael María Baralt y Ramón Díaz para que redactaran el resumen de la Historia de Venezuela. El autor del recorrido histórico fue Baralt, quien reconoció la ayuda de Ramón Díaz en la revisión tipográfica de la obra y en la selección de apéndices (Raynero, 2002). De esta manera, Geografía e Historia inician hermanadas en el proceso de divulgación que el gobierno asume como responsabilidad en el proceso educativo. De hecho, una disposición oficial de la Direc-



ción de Instrucción Pública en febrero de 1842 indicaba como obra de consulta en los colegios nacionales al Atlas de Geografía de Codazzi, lo que influyó en la menor divulgación de obras anteriores como la *Geografía General* realizada por Feliciano Montenegro y Colón.¹

El Código de Instrucción de 1843 que reglamentaba el funcionamiento de los colegios nacionales con autoridad para otorgar el título de bachiller, estableció como asignaturas del plan de estudios a la Geografía y Cronología; así como también a la Historia Antigua y Moderna. En opinión de Fernández Heres (2011): “Queda así ubicada la enseñanza de la historia, en el régimen de estudios de la Venezuela del siglo XIX, y la enseñanza de estas materias se trabajaba de forma correlacionada como ya lo enseñaban Codazzi y Baralt” (p. 102). Esa decisión ratificó el Decreto del 30 de junio de 1858 que organizaba el plan de estudios de la instrucción secundaria incluyendo las materias de Historia y Geografía.

En cuanto al enfoque de la enseñanza de la Historia para el período 1830-1869, Fernández Heres (2011) concluye:

En síntesis, durante este período (1830-1869) se percibe un movimiento favorable a la divulgación de un heroico pasado reciente y esto contribuye a que la enseñanza de la geografía y de la historia de Venezuela vaya adquiriendo relieve y por razones de primera importancia y utilidad pública, proveniente de diversas instancias de gobierno, a

1 Es importante acotar como señala Fernández Heres (2011) y Raynero Lucía (2002) que la primera obra de Historia de Venezuela fue realizada por Feliciano Montenegro y Colón, intitulada *Apuntes históricos* publicada en 1836, que contenía la descripción geográfica de Venezuela y el proceso histórico desde los viajes de Colón hasta el año de 1836, abordando con mayor detalle y extensión al proceso emancipador. Esta obra contó con la ayuda económica del gobierno de Páez para su impresión, sin embargo, se consideraba todavía como tarea pendiente la creación de una obra que detallara información esencial del país, lo que motivó la decisión por decreto del 18 de abril de 1839 de encomendar la tarea a Codazzi. Otro dato importante es que el colegio Independencia, creado y dirigido por Montenegro y Colón fue el primero que incorporó las cátedras de Geografía e Historia en su plantel educativo.



través de disposiciones del Poder Ejecutivo y Leyes del Congreso, e iniciativas de la Dirección General de Instrucción Pública se le preste atención. (p. 103)

Modernidad y educación: la influencia del positivismo

El Decreto de Instrucción Pública del 27 de junio de 1870, promulgado durante el gobierno de Guzmán Blanco estableció la instrucción primaria universal, gratuita y obligatoria para ambos sexos (art.1). La instrucción propiamente obligatoria era concebida como mecanismo que permitiera el conocimiento de los principios generales de la moral, lectura y escritura del idioma patrio, aritmética práctica, sistema métrico y compendio de la Constitución Federal (art.2). Las demás áreas del saber correspondían a los niveles superiores de enseñanza considerados como instrucción pública de carácter libre y voluntario (art.3). De esta manera, la enseñanza de la Historia y de la Geografía no entraban dentro de las asignaturas consideradas básicas para la instrucción elemental.

Fernández Heres (2011) advierte que, aunque no se incluye en el Decreto de Instrucción Pública la enseñanza de la Historia y Geografía patria en la educación primaria, las acciones del gobierno demuestran el interés de estimular su incorporación al incluir estas asignaturas en el plan de estudios del colegio Guzmán Blanco que debía de servir como referencia a todas las escuelas nacionales. Además, se convocaron concursos para la preparación de textos escolares que serían sometidos a la aprobación del Ejecutivo (p. 108). El estudio de Angelina Lemmo (1961) *La educación en Venezuela en 1870*, apunta a un cambio en la metodología al recomendar a los maestros de las escuelas un “...régimen de lecturas y conversaciones” (p. 38).



La materialización del Decreto de Instrucción Pública implicaba la formación del personal docente que diera vida a las escuelas primarias. Con este propósito se crearon las tres primeras escuelas normales, ubicadas dos en Caracas y una en Valencia. En 1881 se organizó el plan de estudios que incluía principios de “[...] pedagogía, clases de lectura y escritura del castellano, la urbanidad, principios de la Constitución Nacional, Aritmética Práctica, Geografía de Venezuela, elementos de la Geografía Universal y de la Gramática Castellana en toda su extensión” (Bigott, 2011, p. 119).

En el mismo año se promulgó un decreto que dividió a los colegios nacionales en: federales o de primera categoría y en seccionales o de segunda categoría. Los colegios federales incluían una mayor cantidad de materias como: Idiomas Clásicos (latín y griego) y Modernos (francés, inglés y alemán), Pedagogía Primaria, Historia Nacional y Universal, Ciencias Filosóficas, Políticas y Médicas. En los seccionales se cursaban los Idiomas Clásicos, Pedagogía y Ciencias Filosóficas. Los egresados de los colegios nacionales tanto federales como seccionales podían optar al grado de maestros de instrucción primaria.

El presidente Guzmán Blanco impulsó la divulgación del positivismo como corriente ideológica que descansaba su credo en la necesidad del orden para alcanzar el progreso. Ese “orden” debía combatir la ignorancia sin poner en riesgo la estabilidad social. Posiblemente, eso pueda explicar el hincapié en la enseñanza de habilidades instrumentales y la precaución de no perturbar la tradición religiosa basada en la enseñanza del catolicismo como ideal moral; aunque existiera la tolerancia de cultos.

Los positivistas Adolfo Ernst y Rafael Villavicencio jugaron un papel muy importante en la difusión del positivismo desde sus cátedras en la Universidad Central de Venezuela. El 12 de septiembre de 1874, se reorganizan las cinco facultades de la Universidad



Central de Venezuela en: Ciencias Filosóficas, Ciencias Exactas, Ciencias Políticas, Ciencias Médicas y Ciencias Eclesiásticas. Para obtener el título de licenciado y de doctor era necesario haber aprobado el curso de Historia Universal que inicialmente fue desarrollado por Rafael Villavicencio en 1866 (Aris, 2019).

La idea del progreso impulsada por el positivismo estimuló, con el aval del gobierno guzmancista, la reactivación de la vida intelectual favoreciendo la publicación de importantes colecciones documentales, destacando la obra *Documentos para la historia de la vida pública del Libertador de Colombia, Perú y Bolivia* realizada por José Félix Blanco y Ramón Azpúrua editada en 1878. La formación en esta corriente intelectual influyó en historiadores que marcaron no sólo la interpretación de la historia de nuestro país, sino que impactaron en su enseñanza en todos los subsistemas al concebir un nuevo enfoque donde la metodología en la interpretación histórica proporcionó mayor valor al respaldo documental, al análisis causal e incluso a factores del contexto geográfico y socio cultural. En este sentido, es innegable la impronta de José Gil Fortoul y Laureano Vallenilla Lanz.

Estos cambios de amplio alcance se hicieron sentir, principalmente, en el mundo universitario. No dudamos de la importancia del Decreto de Instrucción Pública al reconocer el deber del Estado de garantizar una instrucción elemental para todos sus ciudadanos,² que impulsó la creación de escuelas de primeras letras, el incremento de la matrícula y el desarrollo de normativas para la formación docente en las escuelas normalistas. No obstante, el crecimiento fue lento y los cambios en la metodología de ense-

2 Antes del Decreto de Instrucción de Instrucción de 1870 la competencia de crear escuelas elementales de primeras letras era atribución de las municipalidades cuyo erario era insuficiente para el cometido de la tarea. En este aspecto el Decreto constituía un cambio significativo al asumir el compromiso de la instrucción primaria desde la creación de las escuelas hasta la formación del personal para tal fin. El Estado asumía desde la realidad legal un papel rector.



ñanza de la Historia tardaron mucho en llegar. Sin libros de texto de fácil alcance, sin docentes formados, en un mundo donde el proyecto de nación aún estaba por construirse, en un ambiente de precariedad económica; los desafíos para la modernidad liberal eran complejos. Inspirados de buenas intenciones y con admirable tesón los maestros basaban sus clases en el principio de autoridad, en la repetición que alimentaba la memoria y en el relato épico como brújula de la moral.

A finales del siglo XIX el reconocimiento de la importancia de los estudios de Historia y Geografía de Venezuela en la escuela primaria se consagró como norma con el Decreto del 24 de enero de 1893, que reorganizó el plan de estudios incorporando a la Geografía de Venezuela y Compendio de Historia Patria en todos los colegios de primeras letras, medida que se ratificó en el Decreto del 22 de noviembre de 1894. De igual manera, el Código de Instrucción Pública de 1897 estableció como asignaturas obligatorias para la educación secundaria los estudios de Historia Patria y Universal (Fernández Heres, 2011). Ahora, fuera de las disposiciones legales nos preguntamos: ¿cómo se materializó este empeño? Tal esfuerzo requería de la formación de maestros, la organización de programas, el diseño de criterios para la administración escolar, la dotación de libros de textos y la lógica existencia de una infraestructura que permitiera la vida escolar. Sobre estos aspectos se avanzó lentamente, con un erario siempre escaso en recursos y en un escenario fragmentado por los levantamientos internos.

En el caso de los libros de texto y con el deseo de generalizar la enseñanza de la Historia en los niveles básicos, el gobierno de Guzmán Blanco llamó a concurso para la creación de un texto de Historia que fuera de uso oficial. La iniciativa estatal no resultó, el dictamen de los evaluadores fue declararlo desierto porque las obras no eran originales, al ser copia total o parcial del Manual de Historia de Felipe Tejera. Lo interesante de este episodio es que



el Manual de Historia de Venezuela para el uso de escuelas y colegios de Tejera, publicado en 1875 y utilizado por varios colegios con notable aceptación, fue censurado por el Ejecutivo Nacional que prohibió su uso en las escuelas del país. La causa estriba en las críticas al Decreto de Guerra a Muerte expedido por Bolívar en 1813. En su obra exponía párrafos que a consideración del gobierno nacional traicionaban la memoria histórica. Veamos algunos:

Bolívar viene ante la historia decretos en el pecho, con esa sangre en las manos; ¿quién osaría llamarle cruel y condenarle? ¡Cosa extraña! Ningún hombre en la revolución habló lenguaje más formidable; ninguno dictó medidas más aterradoras, y, sin embargo, todo corazón que le juzga se desarma ante la voluntaria simpatía que inspira... Vedle allí tan duro como el destino, dictar al galope de su caballo, listas inmensas de proscripción. Héle aquí ordenando en el frenesí de la rabia la muerte de 800 hombres, inocentes la mayor parte... (Tejera, 1895, p. 98).

Los alegatos esgrimidos por el Ejecutivo Nacional para censurar la obra nos permiten apreciar qué esperaban las autoridades de la enseñanza de la Historia en las escuelas, la justificación del veto es una descripción de la misión de trasmisión de un pasado heroico y moralizante protagonizado por héroes sin tacha. En Resolución del Ministerio de Fomento del 19 de enero de 1878 se acordó la prohibición de la obra, exponiendo como razones:

[...] una obra que contiene juicios erróneos y apreciaciones que falsean la verdad y el alto concepto histórico de hombres a quienes el país venera con justicia, así por sus grandes hechos, como por la heroica abnegación con que sirvieron a la causa de nuestra independencia (...) El Ejecutivo Federal, que se cree en el deber de conservar y transmitir incólumes a la posteridad las glorias de la Patria (...) no puede ni quiere permitir que con la tolerancia de la presente Administración se ajen nuestros laureles, ni se propaguen tales ideas entre los niños... (Memoria que el Ministro de Fomento presenta al Congreso de los Estados Unidos de Venezuela en sus sesiones de 1876, citada por Fernández Heres, 1981, p. 486)



El siglo finalizó honrando el pasado, esperando la materialización de los cambios. Para 1887 existían 1949 escuelas primarias en todo el país, 1313 maestros y 97.468 alumnos. En el caso de los colegios nacionales funcionaban 21 colegios (6 federales y 13 seccionales) que atendían a 1869 alumnos y 9 colegios federales para niñas con 472 estudiantes (Bigott, 2011). El abismo entre los números nos permite observar la existencia de una educación primaria que avanzó gracias al impulso del Decreto de Instrucción de 1870, logrando ampliar su cobertura, pero no logró incorporar a sus beneficiarios en la prosecución de estudios secundarios.

Las reformas educativas en tiempos del gomecismo

En la crudeza de la República liberal autocrática que acudió al temor y a la propaganda como medios de sustento, instrumentalizando el relato histórico al acudir a:

[...] la utilización abusiva del culto a Bolívar como fuente de legitimación de regímenes de fuerza, que se prevalieron de un mito socializado mediante la educación y la propaganda: el de los militares como autores de la Independencia y forjadores de libertades. (Carrera Damas, 2008, p. 231).

Se gestaron reformas educativas que, aunque no superaron la estructura elitista de la educación fueron avances en la paulatina organización del proceso escolar. En ese sentido, el Código de Instrucción Pública del 4 de julio de 1912 ordenó la creación de programas de estudios para las cátedras de primaria y secundaria buscando eliminar la discrecionalidad reinante. Esta disposición presenta la novedad de incluir a la Historia y Geografía de Venezuela en los seis años de primaria, materias que se dictaban de forma conjunta y correlacionada. En secundaria se incluyó la



Historia y Geografía de Venezuela para primer año, en segundo Historia Universal y en tercero Historia de España y América.

En el proceso de organización también se reglamentaron los contenidos a evaluar para obtener los respectivos títulos. Las leyes de certificados y títulos oficiales del 30 de junio de 1915 y la del 25 de junio de 1924 nos permiten conocer las asignaturas de Historia y Geografía a evaluar por nivel: En instrucción primaria elemental (de primero a cuarto grado) se evalúan Rudimentos de Geografía e Historia de Venezuela, para primaria superior corresponde Geografía de Venezuela, Historia de Venezuela, Nociones de Geografía e Historia Universales. En el caso de secundaria se requería la aprobación de Geografía e Historia de Venezuela, Geografía e Historia de América e Historia y Geografía Universales (Fernández Heres, 2011).

Una disposición que causó polémica y demostró el deseo del Ejecutivo Nacional de ejercer claro e indiscutible control sobre la administración escolar fue la decisión de prohibir a los extranjeros dictar las cátedras de Historia y Geografía de Venezuela y América, por estar vinculadas con los principios fundamentales de la nación; disposición promulgada en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1924 y ratificada en la Ley Orgánica de Educación de 1940. Medida que expresaba el temor a la influencia que podían ejercer docentes extranjeros, en su mayoría integrantes de congregaciones religiosas, en la interpretación y valoración del pasado nacional; temor acentuado ante la resistencia al avance de la enseñanza laica como expresión del Estado no confesional.

El interés de reglamentar el sistema escolar en todos los aspectos incluyendo la organización del plan de estudios, la creación de textos escolares según los programas oficiales, la modalidad “concéntrica” que buscaba ir desarrollando temas, desde lo más simple a lo más complejo, de forma correlacionada y gradual y la normativa para las evaluaciones y certificaciones configuraron



desde el aspecto legal un sistema educativo moderno. Sin embargo, las disposiciones legales no fueron suficientes para asegurar crecimiento en la matrícula escolar, prosecución en el sistema ni calidad en los procesos. En el estudio *Educación y Política en la Venezuela Gomecista (1908-1935)* Leonardo Carvajal concluye: "...por carencia en dotaciones escolares y por la incapacidad de formar y estimular adecuadamente al personal docente, el proceso educativo estuvo viciado de atraso y empirismo" (Carvajal, 2011, p. 177).

En el enfoque de la enseñanza de la Historia en educación primaria y secundaria predominó una "versión oficial de la historia patria" basado en el culto a Bolívar como líder atemporal inspirador de ferviente patriotismo. Los esfuerzos por rescatar la presencia del liderazgo civil en el proceso histórico se opacaron ante el predominio militar que imponía el orden de la paz forzada.

Las ceremonias públicas de conmemoración de las fechas patrias continuaron como fuente informal de transmisión de un imaginario colectivo sobre un pasado heroico que reencarnaba en el líder supremo de la política nacional. El gendarme necesario actuaba como fuerza unificadora legitimada por ser guardián, protector y guía. Una élite de intelectuales lo acompañaron en el camino, en aparente silencio y complicidad, fueron gestando las fuerzas que dinamizaron a un país distinto. El tiempo de cambios inaugurado en 1936 fue el fruto de una lenta fragua, en esas transformaciones el estudio de la Historia y su enseñanza tuvo nuevos matices.

Del positivismo al ideal democrático 1936-1999

Al finalizar la autocracia gomecista con la muerte de su protagonista, una etapa de transformación nacional iniciaba en un ambiente de tensión entre fuerzas contradictorias. A Eleazar López



Contreras y, a su seguidor en el cargo, Isaís Medina Angarita, les tocó navegar en las aguas turbulentas de la transición hacia prácticas de auténtica participación popular.

Un avance clave en el aspecto educativo fue la creación del Instituto Pedagógico Nacional en 1936, que marca un hito en la historia de la formación docente en Venezuela. Desde sus inicios fue considerado pilar en la educación del profesorado de secundaria y normalista. Se erigió como centro de investigación y divulgación de los avances en materia pedagógica, contribuyendo no sólo a la formación docente sino en la organización y creación de programas y textos especializados que incidieron en el avance de las políticas educativas en nuestro país. Significativo es el hecho de la existencia de la Mención de Geografía e Historia desde sus inicios, impulsando la enseñanza profesional en el área.

La corriente positivista se mantuvo defendiendo el orden basado en el desarrollo de las ciencias y el progreso técnico, a su predominio ideológico en las esferas del poder llegaban golpeando las puertas las diversas corrientes del socialismo marxista y del fascismo. El período interbélico no significó la paz anhelada, sino un ilusorio respiro. En el contexto mundial se gestaban interpretaciones del Estado y la legitimación del poder en el ámbito de la reafirmación de un extremo nacionalismo. Ante tensiones internas y presiones externas las fuerzas democráticas del país, lideradas por la juventud universitaria apoyada por los sectores medios y el mundo obrero, pugnaban por ampliar la participación política mediante el logro del voto universal, directo y secreto que abriera los canales para el ejercicio del liderazgo transformador.

Carlos Calatrava (2016) al analizar las finalidades de la educación expuestas en la Constitución de 1936 y su llamado a la edificación moral y cívica para el engrandecimiento nacional, afirma:



El “engrandecimiento nacional” se comprende como la necesidad de sustentar el proceso educativo en los valores propios de la nacionalidad venezolana, la consideración del idioma e historia patria como áreas de formación primordiales, así como la recuperación de los héroes nacionales y su gesta como modelo para la niñez y la juventud. (Calatrava, 2016, p. 33).

La idea de acudir a la Historia como fuente de formación cívica y moral no era nueva, al contrario, ha constituido con matices una constante en la enseñanza de la Historia en Venezuela. En 1939, Arturo Uslar Pietri en calidad de Ministro de Educación se quejaba de la escasa atención a la historia nacional que se desdibujaba en el entramado de la Geografía e Historia Universales. Reclamaba un espacio curricular único, con sus horas específicas que atendiera a los conocimientos de la disciplina. Esta posición nos permite comprender sus críticas a la creación, en 1981, del área globalizadora de Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional conocida por sus siglas como PASIN.

Uslar Pietri en comunicación del 15 de septiembre de 1939 al Consejo de Instrucción, sostenía:

Es verdaderamente lamentable que nuestras leyes solo consideren la Historia Patria mezclada a un copioso programa de Geografía e Historia Universales y en especial de Venezuela y América, sin darle, por consiguiente, la importancia y amplitud de una Cátedra autónoma ... (Uslar Pietri, citado por Fernández Heres, 2011, p. 125)

La Ley Orgánica de Educación de 1940 amplió las horas dedicadas a las materias de Historia y Geografía disponiendo que debían ser materias obligatorias en toda la primaria. En secundaria en el primer ciclo se dictaban: Geografía e Historia Universales, Geografía e Historia de América y Geografía e Historia de Venezuela; en el segundo ciclo en la sección de Filosofía y Letras se cursaba: Historia y Geografía de Venezuela y Geografía e Historia Universales. En 1944 se reorganizaron los planes de estudio y programas para primaria y secundaria (Ramírez, 2012).



Luego del golpe de Estado que derrocó al presidente Medina Angarita con la revolución del 18 octubre de 1945, se buscó acelerar la marcha del Estado a una modernización democrática que emprendiera reformas en todos los ámbitos sociales. La Constitución de 1947 garantizó la participación popular al consagrar el voto universal directo y secreto para ambos sexos. Fruto del nuevo pacto social y con el deseo de implantar la tesis del Estado Docente como ente rector, administrador y supervisor del proceso educativo se creó la Ley Orgánica de Educación de 1948.

La tesis del Estado Docente y el ideario del Humanismo Democrático reforzó la vinculación entre la enseñanza de la Historia y la formación cívica. Se buscaba una Historia moralizante capaz de inspirar al esfuerzo colectivo para la construcción de la democracia. Luis Beltrán Prieto Figueroa, quien impulsó desde el Ministerio de Educación la Ley Orgánica de Educación de 1948, expuso la función moralizante de la enseñanza: "...desarrollar las virtualidades del hombre, colocándolo en su medio y tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos y concentrado en su tarea para acrecentar y defender valores, que si serían destruidos pondrían en peligro su propia seguridad" (Prieto Figueroa, 1959, p. 17).

Los cambios para el fortalecimiento del Estado Docente tuvieron que esperar. El sectarismo político no contribuyó a consolidar el camino democrático y facilitó la instauración por diez años de una dictadura militar. El ministro de Educación de la época Augusto Mijares promulgó una nueva Ley Orgánica en 1955 que derogó la anterior, pero no introdujo cambios relevantes. La política educativa se distanció de la tesis del Estado Docente y consagró la libertad de enseñanza. La estructura escolar de secundaria fue modificada al dividirla en un ciclo común de tres años y en un segundo ciclo para la especialización en Ciencias o Humanidades. Un dato importante del período fue la creación de universidades



privadas que contribuyeron a enriquecer el panorama de la educación superior.³

Es destacable que la Ley Orgánica de Educación promulgada en 1955 permaneció vigente hasta 1980, sobreviviendo a los cambios políticos y ante la cautelosa mirada de los gerentes del mundo educativo.

Las fuerzas democráticas no cesaron en su lucha y la dictadura se desmoronó en 1958, reiniciando un camino con nuevos aprendizajes. En medio del contexto de la guerra fría y frente a los desafíos de los acelerados cambios sociales derivados de la comercialización petrolera era necesario un nuevo pacto social que conciliara a diversos actores estratégicos: la iglesia, las fuerzas armadas, el empresariado, los sindicatos y los partidos políticos. Este nuevo pacto se expresó en la Constitución de 1961 que concedió un papel primordial a la educación “[...] como formadora de ciudadanos aptos para la vida y el ejercicio de la democracia” (art. 80).

Las primeras décadas de la democracia no constituyeron una paz idílica. Los gobiernos de Rómulo Betancourt y de Raúl Leoni enfrentaron la oposición de algunos sectores militares descontentos y de las diversas manifestaciones de la izquierda venezolana. Sin embargo, el compromiso con la educación popular se materializó en el incremento de la matrícula escolar, como señala Nacarid Rodríguez: entre los años 1958 y 1967, se pasó de 775.586 alumnos de primaria a 1.380.500 y en secundaria de 45.675 a 230.303 (Rodríguez, 2011).

En relación a los factores que incidieron en la enseñanza de la Historia es importante destacar la creación de la Escuelas de Historia de la Universidad Central de Venezuela y de la Universidad

3 La promulgación de la Ley de Universidades de 1953 permitió la fundación de dos universidades privadas. La Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Santa María.



de los Andes (1958),⁴ hecho que marcó un cambio sustancial en la interpretación metodológica de los estudios históricos y la divulgación del acervo nacional.

El primer director de la Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela, José Manuel Siso Martínez, realizó un valioso aporte con la elaboración de textos escolares para primaria y secundaria abordando tanto la Historia Universal como la Historia de Venezuela y América. Su prolija labor contribuyó a llenar un vacío en la enseñanza de la Historia de Venezuela (Straka, 2013).

Los cambios en la política educativa se profundizaron con la reforma de 1969 que reestructuró y actualizó los programas de primaria y secundaria, medida que condujo a la creación de nuevos textos escolares. El 13 de agosto de 1969, se promulgó el Decreto 120 reestructurando la educación secundaria o media en dos ciclos: el Ciclo Básico Común (3 años) y el Ciclo Diversificado (2 años) con las menciones de Humanidades y Ciencias; en esta reforma se incorporó el Diversificado Técnico (Rodríguez, 2011).

Desde 1969 hasta 1996, el diseño programático se rigió por la concepción de los objetivos en calidad de conductas observables y susceptibles de medición que indicaban el logro del aprendizaje. A partir de los objetivos se diseñaban las actividades de aprendizaje y las estrategias de evaluación. La carga horaria destinada, anteriormente, a la Geografía e Historia Universales disminuyó, así como también la Historia de América que fue desapareciendo de los programas de estudio. La Historia de Venezuela y la Geografía de Venezuela perfilaron objetivos específicos e integraron el área de Ciencias Sociales.

La década de 1970 estuvo marcada por la influencia del conductismo en los procedimientos pedagógicos en busca de una eva-

4 La Universidad de los Andes considera como fecha de fundación de la Escuela de Historia el 25 de junio de 1955, cuando se hizo el Decreto que creó la Escuela de Humanidades compuesta por las secciones de Historia y de Letras.



luación más precisa y técnica del rendimiento. Se promulgaron regímenes especiales de evaluación para cada nivel y se impulsó la creación de Oficinas Regionales de Educación para coordinar las actividades de planificación y supervisión. En 1971 y 1973 se promulgaron decretos complementarios que regulaban los contenidos programáticos y el régimen de evaluación de las ramas de educación secundaria, normal y técnica (Centro de Reflexión y Planificación de la Educación – CERPE, 1981).

En 1980 se promulgó la Ley Orgánica de Educación (LOE) que expresaba un consenso sobre los avances en materia educativa logrados hasta el momento, al mismo tiempo, introdujo un cambio sustancial al extender la educación básica a nueve años, lo que implicó una variación en la estructura curricular de la anterior primaria y secundaria (Sulbarán, 2011). El proceso de cambio experimentó continuos reajustes. En el caso de la enseñanza de la Historia y la Geografía se realizó un ensayo de globalización con la creación del área de Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional conocido como PASIN por sus siglas. El área incluía conocimientos de Historia y Geografía de Venezuela, Formación Ciudadana y Folklore. La intención era vincular los saberes para fortalecer la “identidad nacional” y favorecer el sentido de pertenencia. Su implementación generó un agudo debate que provocó la eliminación de la iniciativa en 1985. Entre las posibles razones del fracaso destacamos la opinión de María del Pilar Quintero (2003):

Este proyecto de enseñanza de la microhistoria regional contribuye a la deshistorización de la población escolar venezolana en ese período. Para este proyecto no hay textos escolares, tampoco hay archivos regionales organizados. La población escolarizada en este período, culminó la primera y segunda etapa de escuela básica, casi sin ninguna información histórica, reproduciendo los estereotipos y estigmas que el docente aprendió en su educación primaria. (p. 8).



En el transcurso de 1980 se elaboraron los libros de texto correspondientes a la nueva estructura. En los primeros tres años de educación básica la enseñanza del área de Ciencias Sociales estaba enmarcada en el desarrollo de nociones de tiempo y espacio, el conocimiento de efemérides y aspectos básicos de la Geografía de Venezuela. En cuarto grado los programas eran más densos abarcando en esta etapa el proceso de dominación española o periodo hispano, en quinto el proceso emancipador y el desarrollo de las cronologías políticas del siglo XIX y en sexto una aproximación a los momentos claves del siglo XX.

En la tercera etapa de educación básica las materias eran: Historia de Venezuela, Geografía General, y Formación Familiar y Ciudadana (séptimo); Historia de Venezuela e Historia Universal (octavo); Cátedra Bolivariana y Geografía de Venezuela (novenio). En el diversificado era materia obligatoria para todas las menciones la Historia Contemporánea de Venezuela. Los programas organizados por objetivos presentaban una abrumadora densidad temática, favoreciendo el aprendizaje memorístico y repetitivo. Las críticas a los libros de texto por el predominio de un enfoque eurocéntrico, fragmentado y discriminatorio que imponía la relación desde la “identidad criolla” fueron señalamientos frecuentes en la década de 1990:

El análisis de estos estudios sobre programas y textos escolares, a lo largo de un período de la vida republicana de 53 años, nos permite afirmar que se ha transmitido una ideología racista a través de la educación oficial, que tiene, -por lo prolongado del período- un fuerte impacto en la formación de las mentalidades en Venezuela y que impregna por lo tanto la autopercepción y la percepción del otro en el tiempo actual, sus conflictos y confrontaciones. (Quintero, 2003, p. 13).

Los cuestionamientos sobre la enseñanza de la Historia fueron recurrentes. La encuesta realizada en 1996 para medir el cono-



cimiento de la Historia de Venezuela de los estudiantes que culminaban la secundaria expresó conclusiones preocupantes:

[...] se constata un pensamiento confuso, disperso, mal manejo de categorías y conceptos, confusiones de hechos, fechas y lugares: resulta dominante un pésimo manejo del lenguaje que limita la capacidad para el desarrollo analítico y el dominio conceptual propio de la historia como disciplina. (Encuesta sobre enseñanza de la historia de Venezuela. Análisis cualitativo y cuantitativo, 1997, p. 593)

En el período comprendido entre 1997 y el 2007, los estudios sobre la problemática en la enseñanza de la Historia de Venezuela señalaban aspectos comunes: la tendencia a la memorización, el estudio descontextualizado, la ausencia de rigor metodológico, el predominio de un enfoque eurocéntrico y positivista y el desarrollo de una visión heroica estereotipada alejada de los avances de la ciencia histórica. Estas críticas eran reiterativas en artículos de expertos de reconocida trayectoria como Carmen Aranguren (1997), Belín Vásquez y Betilde Nava (1998), Jorge Bracho y Medina Rubio (2000), Ángel Lombardi (2000) y Napoleón Franceschi (2019).

La Venezuela de 1990 se alejaba de la aparente estabilidad para mostrar las fisuras del sistema político. El intento de golpe de Estado de 1992, aunque fracasó en su objetivo, develó las debilidades de un modelo de participación política que parecía despertar escepticismo en amplios sectores sociales. Las medidas económicas orientadas a frenar el gasto público y reimpulsar el aparato productivo agudizaron las contradicciones sociales y abonaron el camino para la irrupción de inesperados actores que prometían un nuevo pacto social.

En este contexto, se promulgó en 1997 el Diseño Curricular Nacional que tuvo un impacto significativo en la educación primaria al desarrollar el modelo por competencias y la planificación por proyectos. Tal concepción disponía la creación de proyectos que



vincularan a la escuela con la comunidad, que posteriormente, servirían en el 2005 de justificación a la creación de los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC). De igual manera, se incluían los intereses y necesidades del alumnado en la elaboración de los proyectos pedagógicos de aula. Siguiendo el modelo por competencias existían ejes transversales que vinculaban a todas las áreas del saber, estos eran: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo.

Tales cambios fueron puestos en práctica en la primera y segunda etapa de educación básica, su implementación en la tercera etapa quedó suspendida con la llegada del presidente Hugo Chávez al poder.

Aspectos destacables del enfoque de la enseñanza de la Historia en el gobierno de la Revolución bolivariana

El 5 de agosto de 1999 el presidente Chávez pronunció un discurso ante la Asamblea Nacional Constituyente con motivo de la entrega de propuestas para la elaboración de la nueva Constitución. En su alocución exponía la concepción de la Historia como instrumento de legitimación del nuevo modelo de participación política. Este enfoque sintetiza el proceso histórico en etapas dicotómicas claramente enfrentadas.

Hoy, así como aquella IV República nació sobre la traición a Bolívar y a la Revolución de Independencia, así como esa IV República nació al amparo del balazo de Berruecos y a la traición, así como esa IV República nació con los aplausos de la oligarquía conservadora, así como esa IV República nació con el último aliento de Santa Marta, hoy le corresponde ahora morir a la IV República con el aleteo del cóndor que volvió volando de las pasadas edades. (Chávez, 1999, p. 46).



La transformación cultural requería del diseño de una nueva propuesta educativa para formar al nuevo ser social que la revolución necesitaba. En el 2000 se presentó el Proyecto Educativo Nacional (PEN) que debía impulsar la revolución cultural para la reconstrucción de la memoria histórica basada en símbolos identitarios que sirvieran de legitimación al proceso de liberación que el gobierno bolivariano afirmaba asumir en el nuevo pacto social. Los lineamientos programáticos del PEN sirvieron de base para la organización de las escuelas y liceos bolivarianos y están presentes en el enfoque de los proyectos de cambio curricular emanados del Ministerio Popular para la Educación, durante el período 2007-2017.

El proceso de reforma educativa que inició con el informe propositivo del PEN sirvió de sustento para la elaboración del Currículo Nacional Bolivariano que, aunque no se proclamó oficialmente, fue el contenido programático orientador en las escuelas y liceos bolivarianos. El documento no se fundamenta en los aportes de las ciencias de la educación, sino bebe del árbol de las tres raíces como fuente inspiradora. De esta manera, la reconstrucción teórica elaborada por los líderes de la revolución bolivariana a partir de la reinterpretación del pensamiento y obra de Simón Rodríguez, Simón Bolívar y Ezequiel Zamora constituyeron la base epistemológica de la praxis pedagógica (Lezama, 2018).

En la propuesta del 2007, la enseñanza de la Historia formó parte del área de Ciencias Sociales y Ciudadanía, tanto para el subsistema de educación primaria como secundaria. En ambos subsistemas los contenidos estaban orientados al estudio del pensamiento y acción de los héroes de la gesta emancipadora como Francisco de Miranda y Simón Bolívar.

La síntesis propuesta en los documentos desarrolla un hilo conductor que centra la enseñanza de la Historia de Venezuela en tres momentos. En primer lugar, apela al conocimiento de las lu-



chas de resistencia de los pueblos aborígenes y afrodescendientes como símbolos del espíritu de lucha y rebeldía del pueblo venezolano ante los mecanismos de opresión. El segundo momento representa las raíces del proyecto fundacional con la obra y acción política de Simón Bolívar como artífice del proceso emancipador, lucha que prosigue, en la tercera etapa con la fuerza liberadora de la revolución bolivariana que asumió el poder en 1999 (Lezama, 2018).

El claro rechazo de amplios sectores al diseño curricular unido al revés político sufrido por el gobierno en el referéndum constitucional del 2007 provocó la suspensión de su implementación formal. Sin embargo, se acudieron a otras estrategias para incorporar los contenidos del diseño en el proceso formativo como fue la distribución gratuita de los libros de la *Colección Bicentenario*.

En el 2009 se promulgó la Ley Orgánica de Educación que reestructuró el sistema escolar modificando la anterior organización de la educación básica. El sistema educativo se organizó en dos subsistemas: educación básica y educación universitaria. El primero integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El segundo por los niveles de pregrado y postgrado. Es de singular interés, el artículo 27 que dispone la educación intercultural "...a través de programas basadas en los principios y fundamentos de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes [...]" (Ley Orgánica de Educación, 2009, p. 25).

En septiembre de 2011, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) emprendió la distribución gratuita de los libros de la *Colección Bicentenario* destinados en una primera edición al nivel de educación primaria en las áreas de Lengua y Literatura, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática. En el 2013, se realizó una segunda edición que incorporó textos escolares dirigidos a la educación media.



Los libros de la *Colección Bicentenario* han generado un profuso debate en todas las áreas. Una crítica reiterativa es la presencia de la constante y abusiva alusión a los programas gubernamentales como estrategia de propaganda. En el caso de Ciencias Sociales la denuncia es más grave porque estriba en una reescritura de la historia con fines ideológicos-partidistas. Un detallado estudio sobre el tema lo aborda Tulio Ramírez en su artículo *El texto escolar como arma política* donde analiza el enfoque discriminatorio y propagandístico desarrollado en el libro de *Venezuela y su gente* de sexto grado de la *Colección Bicentenario* (Ramírez, 2012).

La reforma curricular implementada a nivel nacional desde septiembre del 2017 en la Educación Media General se sustenta en el documento *Proceso de Transformación Curricular en Educación Media*. Este documento es la reedición de la propuesta de diseño curricular publicada por el MPPE en septiembre de 2015 con el nombre de *Proceso de cambio curricular en Educación Media. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión*. En tal sentido, el diseño curricular del 2017 para la Educación Media General no es una nueva propuesta, sino la aplicación del cambio curricular iniciado en liceos pilotos en septiembre del 2015.

Al igual que en la propuesta del 2007, este proyecto curricular plantea las reivindicaciones de las luchas históricas del pueblo venezolano y el rescate del ideario pedagógico de las tres raíces, es decir el pensamiento y obra de Simón Rodríguez, Simón Bolívar y Ezequiel Zamora. De hecho, reconoce que el plan de estudio propuesto en el 2007 aunque no fue aprobado se venía implementando en algunos liceos del país. En cuanto, a los antecedentes que sirven de referente a la propuesta curricular resalta el Proyecto Educativo Nacional de 1999 (PEN), documento que valoraba como experiencia exitosa la propuesta de creación del área de Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN) que inte-



graba diversos saberes bajo el enfoque geohistórico propuesto por el profesor Ramón Tovar.

En el caso de la enseñanza de la Historia, su estudio quedó diluido en el área de formación Geografía, Historia y Ciudadanía, que conserva el mismo enfoque y contenido programático expuesto en la propuesta del 2015, cuando el área se denominó Memoria, Territorio y Ciudadanía. Este espacio curricular sustituye el estudio disciplinar de la Historia y de la Geografía por un híbrido que no permite comprender los métodos de análisis de los complejos procesos de cambio social.

Se plantea el enfoque geohistórico como sustento del área, destacando su carácter de obligatorio cumplimiento, al referirse a la Ley Orgánica de Educación del 2009 que establece esta metodología como base del estudio de la Historia y Geografía de Venezuela. Sin embargo, el plan de estudio correspondiente a Geografía, Historia y Ciudadanía no presenta el abordaje metodológico que permita comprender la aplicación, el significado y alcance de dicho enfoque. En cuanto, a la finalidad del área de Geografía, Historia y Ciudadanía está íntimamente relacionada con el referente ético: *Educar en, por y para el amor a la Patria, la soberanía y la autodeterminación* que busca exaltar el fervor patriótico para consolidar el esfuerzo revolucionario. El documento describe ampliamente la concepción de “emoción patriótica” como conciencia y fuerza inspiradora que vitaliza los movimientos de liberación:

Es esta emoción patriótica la que encontramos en cada despertar de nuestro pueblo, contra el adormecimiento de la conciencia, la desmemoria y el cinismo egoísta al que han intentado condenarnos las minorías poderosas y desnacionalizadas, esas que han intentado subsumirnos en la imitación y la desvalorización de lo nuestro. La patria es la conciencia y la memoria e igualmente la que hay que reinventar todos los días para no errar en el camino de ser libres. (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2017, p. 50).



En tal sentido, el área de Geografía, Historia y Ciudadanía debe formar ante todo para el desarrollo del sentimiento nacionalista comprometido con la defensa de la soberanía y la autodeterminación. En concordancia con las palabras del expresidente Hugo Chávez, pronunciadas ante la Asamblea Nacional la intención es “...beber de las glorias del pasado como principio identitario e inspirador de la lucha revolucionaria...” (Chávez, 1999, p. 46). El objetivo del diseño curricular es responder a los lineamientos del Plan de la Patria 2013-2019 que tiene entre sus propósitos fundamentales:

Continuar construyendo el socialismo bolivariano del siglo XXI, en Venezuela, como alternativa al sistema destructivo y salvaje del capitalismo y con ello asegurar la “mayor suma de seguridad social, mayor suma de estabilidad política y la mayor suma de felicidad” para nuestro pueblo. (*Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 2013, p. 4)

En relación al tejido temático propuesto por el nuevo plan de estudios en el área de Geografía, Historia y Ciudadanía, la selección de contenidos es la misma propuesta por el documento de cambio curricular del 2015, a su vez, mantiene una estrecha relación con la visión desarrollada en el Currículo Nacional Bolivariano del 2007. La síntesis responde a la instrumentalización de la Historia como fundamento y legitimación de las luchas libertarias que el gobierno de la revolución bolivariana afirma encarnar. De esta forma, el entramado temático sólo destaca las luchas de resistencia indígena y afrodescendiente, el proceso emancipador considerado como expresión de las luchas de los oprimidos por liberarse y la revolución bolivariana de 1999 (Lezama, 2018).

Conclusiones

La necesidad de un nuevo enfoque en el diseño curricular era una opinión compartida desde 1990, se había avanzado en el



tema de las competencias con sus ejes transversales y reconocido la necesidad de una historia intercultural que visibilizara actores y colectivos sociales fundamentales en nuestro proceso de transformación. Sin embargo, la reescritura de la Historia para sustentar el espíritu revolucionario falsea y omite, para construir nuevos mitos que sirvan de lazos afectivos identitarios.

Ante la instrumentalización de la Historia y de su enseñanza con fines político-partidistas exhortamos al ejercicio profesional responsable y honesto. El conocimiento y defensa del método de indagación histórica, el examen crítico de las fuentes, la actitud de reflexión y revisión permanente desde la pluralidad constituyen los antidotos a la imposición dogmática que cercena la libertad de pensamiento.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, C. (1997). La Enseñanza de la Historia en la Escuela Básica. Los Programas de Historia de Venezuela en la Educación Básica: un análisis teórico, didáctico y psicopedagógico. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Ediciones Los Heraldos Negros.
- Aris, Y. (2019). Rafael Villavicencio y la Cátedra de Historia Universal. *Compendium*, Vol. 22, núm. 42. Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado.
- Bigott, L. A. (2011). Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX. *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. pp. 105-138.
- Bracho, J. y Medina Rubio, A. (2000). Nuevas estrategias para la enseñanza de la historia en la escuela básica. Caracas: UPEL-IPC.
- Calatrava, C. (2016). La máscara rota. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.



- Carrera Damas, G. (2008). Lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Año 9. núm. 21. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta, pp. 225-242.
- Carretero, M. y Fernández, M. G. (2005). Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva. Barcelona-España: Editorial Paidós.
- Carvajal, L. (2011). Educación y política en la Venezuela gomecista 1908-1935. *Historia de la Educación Venezolana*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, pp. 141-183.
- Centro de Reflexión y Planificación de la Educación (CERPE) (1981). El ciclo diversificado industrial en Venezuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol. XI, 87-120.
- Chávez Frías, H. (1999). Discurso con motivo del reconocimiento del Ejecutivo Nacional al carácter originario de la Asamblea Nacional Constituyente y entrega de propuestas para la nueva Constitución. Caracas: Fondo editorial William Lara.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta Oficial 5453. Extraordinario, marzo 2000.
- Constitución de la República de Venezuela (1961). Gaceta Oficial 662. Extraordinario, marzo enero 1961.
- Constitución política del Estado de Venezuela de 1819. Apéndice. Art. 7. <https://derechodelacultura.org/?s=Constituci%C3%B3n+pol%C3%ADtica+del+Estado+de++Venezuela+de+1819>.
- Decreto de Instrucción pública gratuita y obligatoria en Venezuela (1870). https://www.academia.edu/16735008/27_de_junio_de_187027 de junio de 1870: Instauración del Decreto de Instrucción pública gratuita y obligatoria en Venezuela
- Encuesta sobre enseñanza de la historia de Venezuela. Análisis cualitativo y cuantitativo (1997). *Tierra firme*. Caracas, Venezuela, Vol. 15, núm. 60, Oct-Dic, pp. 545-594.



- Fernández Heres, R. (1981). Memoria de cien años. La Educación Venezolana 1830 – 1980. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Fernández Heres, R. (2011). Políticas públicas sobre la enseñanza de la historia en Venezuela. *Propuestas a la Nación*. Caracas: Academias Nacionales de Venezuela, pp. 94-154.
- Franceschi, N. (2019). Los manuales y la enseñanza de la historia. Caracas: Universidad Metropolitana.
- Lanz, C. (2000). Aspectos propositivos del proyecto educativo nacional. <http://www.analitica.com/opinio/opinion-nacional/aspectos-propositivos-del-proyecto-educativo-naiconal>.
- Lemmo, A. (1961). La educación en Venezuela en 1870. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta Oficial 2635. Extraordinario, julio 1980.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial 5929. Extraordinario, agosto 2009.
- Lezama, M. (2018). Enseñar historia en revolución. Análisis de las propuestas de transformación curricular en Educación emanadas del MPPE 2007-2017. En Luis Alberto Buttó y José Alberto Olivar (Dir.) Entre el ardid y la epopeya. Uso y abuso de los símbolos en el imaginario chavista. Caracas: Negro Sobre Blanco grupo editorial.
- Lombardi, A. (2000). Enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 5. Universidad de Los Andes, pp. 9-23.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo para el Subsistema de Educación Primaria.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Currículo para el Subsistema de Educación Secundaria.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.



- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2015). Proceso de cambio curricular en Educación Media.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). Proceso de transformación Curricular. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión y orientaciones fundamentales.
- Pietro Figueroa, L. B. (1959). *El humanismo democrático en educación*. Caracas: Las Novedades.
- Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. Publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 6.118 Extraordinario, 4 de diciembre de 2013.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 18-64.
- Quintero, M. P. (2003). Racismo, Etnocentrismo Occidental y Educación. El Caso Venezuela. *Acción Pedagógica*, Vol. 12. Universidad de Los Andes, pp. 4-15.
- Ramírez, Tulio (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente. Ciencias Sociales, 6 grado. *Revista Investigación y Postgrado*. Volumen 27. N.1. Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp. 163-194.
- Raynero, L. (2002). Clío frente al espejo. La concepción de la historia en la historiografía venezolana 1830-1865. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Trujillo, N. R. (2011) Las cuatro décadas de la democracia. Historia de la Educación Venezolana. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello, 256-326.
- Straka, T. (2013) Los manuales del destierro Siso Martínez y la Editorial Yocoima, Venezuela-México, 1949-1978. *EDUCAB Revista de la Escuela de Educación*. N. 5, pp.15-43.



- Sulbarán, Iraida (2011). *La Educación Primaria en Venezuela: Una mirada hacia la historia (1951-2001)*. Venezuela, medio siglo de historia educativa 1951-2001. Caracas: Ministerio de Poder Popular para la Educación Universitaria, 39-91.
- Tejera, F. (1895). *Manual de Historia de Venezuela para el uso de las escuelas y colegios*. Tercera edición. Caracas: Tipografía El Cojo.
- Vásquez, B. y Navas, B. (1998). La ciencia histórica y el papel del docente en la transformación de la realidad social. *Encuentro Educativo*, Vol. V, pp. 137-148.



De una causa eficiente a un efecto asumido como verdadera: representación historiográfica



JORGE BRACHO

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO Y UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (VENEZUELA)

Inicio

En las líneas que componen este escrito intento una aproximación a lo que se tiene como historia y su enseñanza en la Venezuela contemporánea. Me detendré en el examen de lo que, en algunos libros, correspondientes a la *Colección Bicentenario* se relaciona con la enseñanza de la historia. Son textos que se comenzaron a editar y a distribuir de manera gratuita en 2012, junto con el obsequio de Laptops denominadas por el gobierno bolivariano *Canaimitas*, o Canaima Educativa, fabricada en 2008 en convenio con productores de Portugal. En acompañamiento con esta iniciativa gubernamental, desde 2007 se creó en Venezuela el Centro Nacional de Historia y se comenzó a distribuir *Memorias de Historia* en la que se desdobra una visión de la historia basada en el proyecto político bolivariano o Socialismo del siglo XXI. Son estos algunos dispositivos con los cuales se ha venido forjando una memoria histórica que hace uso de la ya extendida e histórica teología



bolivariana, la cual se ha desplegado junto con el culto a Simón Bolívar. Salvo que ahora la han tomado para sí otra elite política y cultural.

Bajo este contexto es necesario analizar los libros correspondientes a la Colección Bicentenario y para tal cometido he elegido una de sus disposiciones fundamentales, en lo que se refiere al uso de la historia y la legitimación política. Me parece de gran valía un examen como el que presento a la consideración de los lectores, porque permite un estudio historiográfico en relación con la enseñanza de la historia, por lo general de poca importancia para el historiador erudito en Venezuela. Respecto a esto último, la mayoría de los analistas han preferido el estudio de la didáctica y técnicas de enseñanza, sin desmerecer su importancia, es necesario una aproximación al problema en combinación con la historiografía, las mentalidades e historia de las ideas. Aunque, en el medio académico venezolano los asuntos acá considerados suelen ser descartados porque se les atribuye escasa importancia como representación del pasado.

Algunos aspectos de importancia y que en esta ocasión he examinado guardan relación con el tiempo y lo que en los libros de la *Colección Bicentenario* se considera como tal. De igual modo, me interesa destacar la elección narrativa desplegada en ellos y una particular percepción del pasado para con ella mostrar lo que en el momento actual se asume en equivalencia con carencia o perversión de una situación histórica provocada por agentes externos. Lo que en los libros de texto conduce a pensar que lo importante no es la interpretación, menos la revisión crítica del devenir, sino la opinión o recordar actos de oprobio y que desde 1999 se vienen enfrentando, gracias a la presencia de un hombre que supo interpretar a Bolívar y dar continuidad a su legado. De igual manera, es necesario revisar paradojas narrativas relacionadas con lo que los autores comprometidos con la historia desplegada en la Colección



Bicentenario denominan positivismo y eurocentrismo. En fin, el papel asignado a la causa que, para este caso, funciona como factor que determina un despliegue actual y con el que se naturalizan acciones y concreciones individuales y colectivas. De lo que se deriva la pertinencia de causa eficiente porque con ella estas últimas se legitiman¹.

La historia y sus consideraciones historiográficas

Antes de presentar mis argumentos me parece obligatorio evocar un examen acerca de la historia que se venía dando a conocer en Venezuela luego del rompimiento del nexo colonial. Hace aproximadamente setenta años el historiador venezolano, Mario Briceño Iragorry (1897-1958) dio a conocer un escrito titulado *Introducción y defensa de nuestra historia* (1972). En él presentó un balance de la historia escrita hasta la década del cincuenta del 1900 en Venezuela. En este texto intentó clasificar y organizar el modo y temas tratados y divulgados por la historia desde los inicios de la vida republicana. Entre las características que adjudicó a la historia escrita hasta mediados del siglo XX, estaba la de haber privilegiado las grandes hazañas de la epopeya independentista, la heroicidad en combinación con la exaltación providencial, el embellecimiento de los hechos orlados con el honor, los ideales y la valentía,

1 Para esta oportunidad sólo tomé en consideración tres textos de la Colección Bicentenario, dedicados a la enseñanza de la historia. Los restantes son: *Historia de la Humanidad* editado por el mismo ente ministerial y cuyos autores son profesores de educación media y universitaria. Entre los autores se encuentran América Bracho, profesora jubilada de educación media, los restantes, David Ortega, Nohemí Frías y María Helena Hurtado son profesoras de la UPEL. Los textos de *Patria y ciudadanía* y *Bolívar: tiempo y vigencia del hombre de las dificultades* fueron coordinados por la profesora Nohemí Frías y en ambos participaron cursantes de la maestría en Enseñanza de la Historia que se dictaba en la UPEL- Pedagógico de Caracas.



cuyo propósito se concentró en la memorización y una necesaria disposición de imitación por parte de las generaciones venideras.

Sin embargo, se debe indicar que su estudio estableció cortes temporales, temáticos y epistemológicos marcados por una suerte de sustitución de corrientes o paradigmas en lo atinente a la narración de la historia. En fin, mostró que la historia narrada había transcurrido en períodos caracterizados por la sustitución de unos sobre otros. Respecto a esta ideación, enmarcada en una sucesión evolutiva, resulta necesario rememorar lo que desde la década del sesenta del 1900 se ha venido señalando en lo atinente a los estudios y narración de la historia entre quienes la han cultivado. En este sentido, no está de más recordar que la historiografía como un campo de estudio definido y componente esencial de la crítica histórica cobró importancia en esta centuria, gracias a la hermenéutica moderna, los estudios acerca del lenguaje y la informática. Si durante el 1800 su estatus era como la de simple auxiliar de la investigación histórica, en el 1900 su despliegue abarca diversos aspectos que van más allá de solo la descripción de los relatos y narraciones extendidas con la historia.

Aunque, la preocupación por la enseñanza de la historia se mostró con cierto énfasis al establecerse la Academia Nacional de la Historia en el año de 1888 y en la que una de sus preocupaciones tuvo que ver con los valores que debería desarrollar, lo realizado al respecto no mostró mayor alejamiento de una historicidad marcada por la sucesión temporal de eventos políticos (Carrera Damas, 1995). Durante el 1900, especialmente en la década de los sesenta, Germán Carrera Damas comenzó a analizar los contenidos curriculares atinentes a la historia como disciplina en los ambientes universitarios. Luego extendería sus estudios a otros niveles de educación como la enseñanza de la historia en el nivel de Secundaria. Como parte de sus consideraciones demostró una disposición arraigada entre quienes cultivan la historia académica



y erudita, también tuvo que hacer referencia a la narración de la historia estampada en los libros de texto. No solo prestó atención a los temas privilegiados, los de orden político, sino a la periodización propuesta y la fuerte tendencia a mostrar el personalismo por la vía de la heroicidad, los ideales de libertad y la disposición providencial (Carrera Damas, 1980, pp. 209-233).

Así, es posible establecer una suerte de sinopsis con la que se puede precisar la escogencia entre lo vivido como experiencia y lo anhelado como propósito, así como lo reafirmado con el enjuiciamiento de la historia desde el presente. La impronta de la inconformidad con la sociedad progenitora aparece como una constante, a la que se ha agregado la visión ambivalente hacia los Estados Unidos de Norteamérica. Lejos de haber amainado la disposición negativa hacia la colonización, conquista y evangelización ibéricas ha cobrado mayor vigor en estos últimos años. En cuanto a la percepción negativa hacia el vecino del Norte, me atrevería a asegurar que desde la publicación de *Ariel* (1900), redactado por el uruguayo José Enrique Rodó (1871-1917), se arraigaron un conjunto de argumentaciones en contra de los Estados Unidos de Norteamérica las cuales han servido para alimentar las referencias a un factor de perturbación y de atraso en las sociedades latinoamericanas.

Sin ánimos de defensa alguna de las prácticas políticas estadounidenses o, en todo caso, su política exterior para con los latinoamericanos, son visiones que han servido para modelar un pensamiento de inconformidad y desasosiego que no ha dejado de estar presente entre publicistas, letrados, académicos e intelectuales. Por otro lado, en estos últimos años términos como independencia, soberanía, libertad, imperio, entre los de mayor uso, apuntan bien a establecer fronteras con la otredad, así como que forman parte de disposiciones con las que encontrar referentes con los cuales sustentar una cohesión y funcionalidad social en el



interior de los estados nación latinoamericanos. Se debe expresar, por tanto, que la denominada identidad nacional, durante el 1900 y cuando se generalizó su uso junto con las teorías de la dependencia en la década de los sesenta, ha tenido como centro de confrontación lo que Europa y los Estados Unidos representan.

En este orden de ideas, resulta importante destacar que la historia narrada muestra una opción que se ha naturalizado en el marco causa efecto y que encontró arraigo en conjunto con la historia como ciencia desde el siglo XIX. Durante todo el 1800 se afianzó una manera de narrar y estudiar la historia en que la idea de posibilidad y la de potencialidad como causa llevó a pensar los actos del presente como su despliegue y expresión ostensible. La tendencia que se hizo mayoritaria fue que las personas o los individuos actuaban influidos por principios naturales de libertad. A ello se sumó que la emancipación humana tenía su origen en la condición social que determinaba la liberación.

En consecuencia, no se debe obviar que la historia acaezca circundada en una dinámica marcada por pasado–presente. Lo usual o lo naturalizado es que el historiador parte del presente para indagar en el pasado causas de la existencia actual. Sólo quien narra la historia tiene la capacidad de advertir el futuro del pasado, cuestión lograda con la construcción de frases narrativas que dan vida a su reconstrucción. En la medida que se establecen causas quien funge como narrador hace posible discernir el futuro del pasado. Se enuncian causas y éstas se relacionan con efectos esperados con las posibilidades figuradas. No es el caso de predecir lo que se avecina desde el propio tiempo del narrador, se trata de la posibilidad cierta de establecer cómo en el pasado un evento o situación derivó en una nueva concreción que se asumió como posibilidad. Quizás, sea la forma más evidente de la lectura alrededor del futuro del pasado.

Un ejemplo de lo que he indicado se puede verificar con el extendido uso de palabras como “influencia”, “causas” o “conse-



cuencias” contempladas en la periodización asumida o a partir de la ya conocida, así como de los temas, personajes o situaciones que han sido privilegiadas por la historia oficial. Es dable constatar que el pensamiento occidental, el cual se ha constituido en nuestra base gnoseológica y epistemológica, ha estado inundado de esta disposición en que causa – efecto forman parte de la configuración narrativa tramada por los historiadores. Todo parece indicar que esta disposición forma parte de la necesidad de eludir el caos que implicaría asumir los efectos no deseados ante la causa eficiente. La afirmación ratificada con “después”, “luego” o “siempre” sirven de base para determinar causas y con ellas se introduce un concepto del pasado. Parece ser parte de la tragedia humana el remontarse del efecto a la causa, como la combinación de una descripción de la descripción anterior, o la de una realidad construida con metáforas, acompañada con el drama y la sacralización.

Siendo así, se debe tener presente que los contenidos de la historia que se despliegan resultan de intereses diversos. No todo lo que se conoce como historia resulta ser “todo lo sucedido”. Por regla general, dentro de las comunidades nacionales se imponen temas que interesan con propósitos de legitimación, ya lo sea entre quienes tienen en sus manos decisiones de Estado o lo sean grupos de interés particular. Es desde esta perspectiva que se ha generalizado la imposición de una historia oficial que es convertida en imperativo, aunque sus contenidos puedan ser compartidos en sectores sociales que no guardan estrecha relación con el Estado.

Bajo este marco, “tiempo” y “sucesión” aparecen hermanos. El primero se define de acuerdo con un presente que es producto del pasado, con la advertencia que adviene con modificaciones. Así, puede servir de ejemplo lo que con *Historia de Venezuela y de Nuestramérica* – AAVV, (2013A), se difunde acerca del tiempo con el que trabaja el historiador. Sin entrar en mayores considera-



ciones es preciso indicar que el tiempo del historiador o el tiempo de la historia no es el tiempo cosmológico o cronológico tal como si de la celebración de un cumpleaños se tratara. Menos lo es el tiempo narrado por el historiador, tal como lo expresé líneas antes a propósito de la lectura del futuro del pasado. Con lo que, quizás, está de más expresar que un intento de aprehensión del tiempo deriva en la periodización y el tiempo narrado. En el texto indicado se señala que “existen pueblos indígenas porque en el pasado fueron solo ellos que poblaron a toda América” (AAVV, 2013A, p. 8). Para ratificar, frente a los estudiantes, se agrega que el presente “es como una sucesión de pasados”, así como “casi todo cambia con el tiempo, pero tiene huellas de su pasado” (AAVV, 2013A, p. 8) y que “el futuro se construye en el presente, porque todo pueblo desea mejorar sus condiciones de vida” (AAVV, 2013A, p. 8).

El capítulo en el que se desarrollan estas aseveraciones lleva por título “Un país sin nombre” que, a primera vista parece sugerir que se va a examinar por qué una inédita porción territorial lleva por nombre América y no Colombia, por ejemplo. De hecho, en ninguna parte se hace referencia a esta cuestión porque el interés se centra en el requerimiento por imponer la denominación Nuestramérica. “¿Te fijaste cómo escribimos “Nuestramérica”? Tiene ahora mucho uso. Nos gustan las dos palabras juntas porque así, unidas como un todo, entendieron los indígenas el Abya Yala como llamaron al continente cuando era suyo” (AAVV, 2013A, p. 34). Aseveración que no deja de ser paradójica en lo relacionado con la percepción de una apropiación territorial que, más bien, concuerda con la idea de propiedad de los europeos y, aún más, una percepción contemporánea porque se sustenta en los conceptos modernos de nacionalismo y nacionalidad. En este sentido, es necesario recordar que estas denominaciones forman parte de ideaciones contemporáneas y no de uso común entre los pueblos originarios. ¿Por lo que cabría preguntar, en los pueblos origina-



rios había una idea de nación y de nacionalismo entre agrupaciones humanas semisedentarias? Me parece que no es fácil responder esta interrogante. Máxime porque la idea que se intenta arraigar es aquella cuyo objetivo es la representación de una unidad territorial y nacional que se ha intentado desplegar desde la fundación republicana en el decimonono.

Por otra parte, se puede asegurar que todas las sociedades consagran y reconocen hombres, al igual que cosas y, en especial, creencias e ideas. Cuando una localidad, pueblo, país o nación coinciden en reconocimientos resulta complicado refutarlas, tal cual se asume lo que significa identidad nacional, por lo general visualizadas bajo la mirada de lo inmutable e inalterado. Suele suceder con atributos adjudicados a una comunidad nacional y que son convertidos en símbolos, aunque por lo general son estereotipos. Es el caso, por ejemplo, en Venezuela como país donde reina el igualitarismo y que fue reafirmado con la guerra entre 1859 y 1863, la inclinación democrática del pueblo venezolano, el talante popular del ejército venezolano con el que se libró la lucha por la Independencia y el desapego a los bienes materiales de las clases populares, por sólo mencionar las de mayor apelación.

Como mi intención es examinar algunas cuestiones extendidas en algunos libros de la *Colección Bicentenario*, editados por el Ministerio de Educación en 2012, la primera edición y la segunda en 2013, es necesario insistir que su orientación prominente es la de ofrecer una historia de oprobio, negación y exclusión cuya impronta primigenia la estampó la invasión ibérica. El efecto se demuestra por una disposición según la cual en el Antiguo Régimen se desplegó un sistema de acumulación e intercambio contrario a la marcha natural de las comunidades humanas primigenias. En no contadas ocasiones se desarrollan aseveraciones que parecieran estar fuera de contexto, pero de inmediato viene la asociación con lo que se quiere estampar en las mentes infantil y juvenil. Así, el



pasado colonial se asocia con el presente en ideaciones como la siguiente: “[...] En aquella lejana época hubo un cambio climático por causas naturales (no como el que estamos padeciendo en el presente, causado por abusos de la sociedad industrial y consumista) [...]” (AAVV, 2013A, p. 9).

De igual manera, se presentan algunas cuestiones relacionadas con hábitos y costumbres que no parecieran tener correlato. En un apartado cuyo título es “Poblando un país que aún no tenía nombre” (Nuestramérica, 2013A, p. 16-19), que no deja de provocar vacilación si se ha subrayado que los pueblos denominaban Abya Yala las tierras que habitaban antes de la invasión ibérica. No cabe duda que la tentación determinista de efectos visibles contemporáneos es el hilo conductor de quienes redactaron el contenido de estos textos dedicados a la enseñanza de la historia. Mediante el relato se representa un orden cuya concreción es precisada con efectos contemporáneos. No escapan de él precisiones acerca de la esfera económica, política, social o cultural. Tanto que, por momentos, parecen errar con los hábitos y costumbres tenidos como inalterados. La perplejidad se puede presentar, en el momento presente, cuando se asegura: “Entérate: En toda Venezuela se come casabe, menos en los estados andinos por una razón histórica: los timoto-cuica no cultivaban yuca amarga”. (AAVV, 2013A, p. 23).

Bajo este mismo orden de ideas, es dable asegurar que desde el espacio escolar y de la escuela se pueden difundir concepciones erróneas en combinación con estereotipos. En consecuencia, resulta necesario agregar que, al proporcionar informaciones incompletas, manipuladas y fuera de contexto, marcados por convencimientos políticos, ideológicos, sociales o culturales estas ideas pueden llegar al alumnado mediante los libros de texto. De igual manera, le pueden llegar por comunicación del profesorado, quien ocupa un lugar privilegiado como autoridad dentro del



aula, lo que pudiera conducir a otro problema relacionado con lo que en realidad se intenta establecer como requisitos de un saber científico. Máxime, por aserciones que lejos de contribuir a forjar un acercamiento a la crítica basada en el método científico parecen tener como propósito solo emitir juicios u opiniones. Como se podrá corroborar en los textos de la *Colección Bicentenario*, los principios que orientan la información no son para arraigar la crítica histórica, entendida esta como duda, curiosidad, indagación o exploración de lo revisado, sino que el énfasis se encuentra en la denominada identidad nacional, es decir ratificar con acciones políticas una supuesta forma de ser en combinación con una historia plagada de exacciones y aprovechamiento de los recursos americanos. A la luz de este influjo es probable no admitir dudas cuando se lee un texto destacado en uno de los libros de la *Colección Bicentenario*. “El oro y la plata de América fueron a fortalecer el capitalismo europeo. La papa y otros productos de América, fueron a calmar el hambre de los pueblos europeos en los siglos XV y XVI”. (AAVV, 2013A, p. 97).

Por otro lado, se insiste con palabras dirigidas a los potenciales lectores de que la historia expuesta en los textos de “enseñanza tradicional”, es decir los que no pertenecen a la *Colección Bicentenario*, estimulan en el estudiantado a desestimar la historia por ser “una asignatura fastidiosa e inútil” (AAVV, 2013A, p. 5), porque no guarda relación el presente con el futuro. Disposición adjudicada al positivismo “presente entre nosotros” (AAVV, 2013A, p. 5), en la que “está ausente la continuidad y la simultaneidad” y se mantiene el “estudio memorístico” (AAVV, 2013A, p. 5). Lo que se propone para superar “los textos tradicionales” se pretende llevar a cabo con preguntas intercaladas en cada tema y no con su ubicación al final de cada aspecto tratado y basado en el programa, tal como



ha sido usual en los libros de texto². En conjunto con propensión marcada con la ingenuidad gnoseológica, se asume una modalidad a partir de la cual se propone iniciar con la historia inmediata y local para avanzar hacia la historia nacional, “[...] historia viva que fortalece la identidad con el país” (AAVV, 2013A, p. 5). Esto lleva a los autores a subrayar que esta manera de estudiar la historia resulta “interesante para entender el presente y proyectar un futuro mejor” (AAVV, 2013A, p. 5). Así como que forma parte del fortalecimiento de la identidad nacional porque en lo local se encuentra la *raíz identitaria*.

Más que contra el positivismo, la intención, solapada porque no se expresa con claridad, es confrontar el libre albedrío extendido con el liberalismo político. Por ello han abrogado palabras como nación, ciudadanía, mestizaje y si son utilizadas es para asociarlas con situaciones ajenas a la estética y ética que buscan afianzar. La orientación es la de estampar con la memoria histórica contenidos disponibles y con ellos confrontar lo que denominan el positivismo y el eurocentrismo. Sin embargo, lo que muestran los nuevos textos no es una forma distinta, a la usual y conocida, de estudiar el pasado, más bien el cambio se basa en los temas que privilegian, así como el enaltecimiento de algunos individuos en la historia de Venezuela.

Máxime aún, se insiste que los libros de la *Colección Bicentenario* superan la “historia de repetición”, es decir, “memorizar hechos en orden cronológico” (AAVV, 2013A, p. 5). La argumentación se extiende con el convencimiento según el cual “el texto escolar desvirtúa la importante función de la historia como asignatura, que es la formación de valores para fortalecer la identidad

2 Me refiero, en este caso, a los libros de texto elaborados por editoriales privadas. En ellos, al culminar cada capítulo, se presentaban las actividades que debía cumplir el estudiantado. Para el caso que corresponde, en los libros de la Colección Bicentenario en cada acápite tanto actividades como interrogantes se combinan con el contenido y no al final de cada capítulo.



nacional” (AAVV, 2013A, p. 4). En consecuencia, para los autores se debe asumir, según esta aseveración, que la historia implica la lógica conexión presente – pasado que “capacita al estudiantado a comprender mejor el presente a través de un verdadero estudio del pasado [...]” (AAVV, 2013A, p. 6).

Por lo anotado, es indispensable insistir que la aprehensión de la historia y lo que por medio de ella se muestra como realización no sólo se relaciona con los contenidos desplegados con la escolarización. Es imprescindible aceptar que la historia se extiende con lo moldeado en la memoria, (o las memorias), y lo que la historia erudita o académica expone como resultado de indagación. También que lo que se vincula con ella encuentra asidero en la historia de las mentalidades y la historia cultural, tal cual lo mostraron Marc Ferro (1995), Peter Burke (2006) y Mario Carretero (2007), entre otros. No parece ser posible hacer referencia a la cultura solo como una norma y una normatividad homogénea sino de la cultura como red significativa y referente nodal de la experiencia humana, en la que entran en juego símbolos y personas convertidas en héroes y precisadas como seres excepcionales, entre otras cuestiones que se exponen con la enseñanza de la historia. Quien cultiva una historia en que su atributo principal sea un ser excepcional y que tal disposición encuentre eco en la sociedad conduce, indefectiblemente, a asumir que se comparten valores, creencias e ideas comunes, sin más, y no imposición que viene acompañada con la historia oficial y que se hace tal por el uso de la historia.

En una oportunidad Pierre Vilar (2004) sugirió el concepto de *coyuntura mental* para con el alcanzar una aproximación a las coincidencias de ideas, representaciones e ideologías en momentos puntuales de la historia en el interior de las comunidades nacionales. Así como concuerdan respecto a mitos, signos, símbolos y prácticas rituales de iniciación cívica, experimentadas como algo natural y sustantiva de una comunidad nacional, la concordancia



puede presentarse en cuanto a la construcción del futuro y frente a opciones políticas. Quizás, durante todo el 1900 las disposiciones dominantes de cohesión entre agrupaciones humanas han sido asumidas con el racismo reduplicado con variaciones del 1800, en combinación con la condición social en lo atinente a la búsqueda de la justicia y la igualdad. Por tanto, pareciera natural que el libro de texto tramara sus configuraciones a partir de ambas disposiciones para la defensa de la *identidad nacional*.

Al amparo de la lucha contra la injerencia imperial en que la representación del colonialismo español se combina con lo que se representa como injerencia estadounidense en el siglo XX, constituyen el pivote a partir del cual se sustentan los peligros expresados como transculturación, asimilada sólo como pérdida o alienación cultural, heredados del carácter dependiente de Latinoamérica en los años sesenta. Así, no resulta ostensible determinar lo que se califica como *identidad nacional*, es decir si lo que se teme es a la pérdida de la memoria basada respecto a eventos políticos o lo es para hacer referencia al sentido de pertenencia, o lo sea para restituir la representación de un excluido a quien se pretende redimir en la época contemporánea. Acá entra en juego otro asunto relacionado con las definiciones culturales latinoamericanas a partir de ideaciones alrededor del indigenismo, el negrismo antillano y el mestizaje como rasgos definidores de la América Latina. Sin embargo, sin hacer alusión a estas disposiciones en Venezuela, bajo el influjo del socialismo del siglo XXI, se han impuesto conceptos como el de resistencia indígena y con mayor fuerza el de afrodescendencia, como origen y atributo de la *identidad nacional*.

Por tal motivo, es de imperiosa necesidad una aproximación a las mentalidades del momento actual cuando, la historia lejos de indagar acerca de nuevos problemas historiográficos que emergen en conjunto con nuevas propuestas políticas y cuyas elites se representan como los baluartes de restitución social y cultural por



medio de la memoria y contra la historia académica, exigen del analista otra forma de comprensión e interpretación. A partir de lo expresado hasta ahora, la historia debe ser examinada bajo un contexto amplio y con los matices políticos, ideológicos y culturales que le dan cuerpo. Esto porque sus contenidos se mezclan con creencias, desconocimientos y distanciamientos marcados por imperativos políticos, sociales y culturales. No obstante, se debe agregar que el tiempo histórico, como tiempo narrado, lleva una impronta cultural. En este sentido, en algunos textos de enseñanza de la historia se hace referencia a una periodización eurocéntrica sin precisar con claridad cuál sería una periodización distinta a la cronología hasta ahora en uso.

En consecuencia, resulta necesario añadir que el imperativo por encontrar la causa de los males que padece la sociedad venezolana, se ha recurrido al colonialismo español, el intervencionismo estadounidense, así como a los relacionados con los cuarenta años de democracia liberal representativa y algunos de sus acometimientos como, por ejemplo, reformas administrativas, tasas impositivas a transnacionales petroleras y la nacionalización del petróleo en 1976 que son ponderadas como “elefante blanco de la democracia” (Villalba, 2012, p. 20). Asunto al que se suma la creencia de una dependencia cultural absoluta hacia los Estados Unidos de Norteamérica. En efecto, en uno de los textos, dedicado a la historia contemporánea de Venezuela, se puede leer una ideación del modelo de vida estadounidense que se supone fue asumido, de manera pasiva, por los venezolanos. Así, “[...] el modelo petrolero ‘made in USA’, no solamente cambió el estilo de vida y llenó de esperanzas a mucha gente que aún hoy ‘sueña’ con ese ‘American way of life’, sino que es el responsable directo de la marginalidad social urbana” (Villalba, 2012, p. 20).

Por otro lado, en el texto denominado *Historia de Venezuela y de Nuestramérica* se muestra una clara intención de contextualizar



a Venezuela en el orbe latinoamericano. Pretensión que, basada en una frase configurada por el cubano José Martí, en condiciones históricas puntuales, se hace extensiva con el nombre *Nuestramérica*. De igual manera, los autores exponen un juicio al reiterar que en los “textos tradicionales” se establece una periodización basada en períodos en que al “primer período”, referido a Venezuela, le colocaron el nombre prehispánico cuya culminación se establece en el siglo XV o el año de 1492. Con este señalamiento aseguran que tanto el nombre como la fecha “son eurocéntricas”, es decir,

[...] una historia vista desde Europa [...] Fíjate por qué: en la palabra prehispánico, el prefijo **pre** nos indica **antes** e Hispania es un nombre antiguo de España [...] la fecha que dan como final del período es otro referente eurocéntrico, pues es a finales del siglo XV cuando vinieron los europeos y 1492 señala el año del primer viaje de Colón (AAVV, 2013A, p. 44. Subrayado en el original).

Lo que los autores de la Colección Bicentenario aprecian como positivismo y eurocentrismo forman parte de juicios antes que un análisis de modelos que, está demás decir, todos compartimos de un modo u otro porque la forma de razonamiento y base epistemológica de la historia como ciencia nació en Occidente. En todo caso, no está explicitado de un modo claro lo que ambas corrientes o disposiciones epistemológicas o culturales caracterizan. No obstante, cómo la intención es desconocer todo lo precedente a 1998, en especial los cuarenta años de democracia liberal extendida entre 1958 y 1998, los autores optaron por el juicio y la opinión frente a la comprensión y la interpretación.

Debo dejar claro que mi interés gravita frente a una opción de análisis reduplicada del siglo XIX cuando la historia adquirió estatuto epistemológico. Momento a partir del cual se generalizó como única singularidad de estudio del pasado la elección de una narración manifiesta por la búsqueda de una causa del efecto actual. A ello se debe agregar la de la búsqueda de un orden narrativo



en que los efectos no deseados de la voluntad humana no tienen cabida. Por eso resulta importante hacer visibles las causas o causa eficiente, porque no parece haber duda de que se tiene claro que la mejoría del presente transita por superar los males sembrados por terceros, y cuyas causas resultan responsabilidad del pasado o de quienes actuaron en el pasado. En otro orden de ideas, por la fuerte intención de demostrar el oprobio y el mal causado a un territorio que vivía en armonía con la naturaleza y entre quienes lo habitaban había igualdad plena, resulta extraño la recurrencia a conceptos divulgados desde las esferas académicas occidentales o europeas para demostrar que una “evolución natural” se vio truncada por la presencia colonial.

En un breve apartado cuya denominación es “Lo científicamente comprobado” se puede apreciar una percepción que puede producir perplejidad a un lector atento.

Hasta el siglo XV los pueblos originarios de América fueron sus únicos habitantes. Su milenaria cultura había evolucionado **SIN** influencias de pueblos de otros continentes [...] eran politeístas, mantuvieron una armónica relación sociedad – naturaleza, predominó el trabajo colectivo, no existió la propiedad privada, no hubo pueblos con hambre. La evolución cultural [...] fue interrumpida [...] con una invasión [...]” (AAVV, 2013B, 44. Subrayado en el original).

Esta aseveración reviste gran importancia porque, en primer lugar, se apela a la idea de evolución de las sociedades primigenias con lo que queda expresado que en el tiempo se encuentra el germen de nuevas concreciones cuantitativas y cualitativas, es decir, se asume una potencialidad que puede ser interrumpida por influencias ajenas a una comunidad humana. En segunda instancia, revela cómo la historia y su uso exponen lo que resulta de querrelas y disputas alrededor del poder político, cuando se asume que los males contemporáneos tuvieron un origen puntual, atribuido a la colonización y conquista ibéricas.



Un despliegue de causa eficiente: Independencia y libertad

Por otra parte, visto así el devenir histórico, como un tiempo que avanza hacia una mejoría cuando el presente se precisa como el alcance de ella, y, por otra, como un transcurrir de oprobio, la duda no deja de conspirar. Se advierte que el presente está marcado o conserva elementos del pasado, lo obliterado, impedido y obstaculizado, por factores causales que resultan determinantes en la historia. Desde sus inicios, la historia como narrativa, en especial cuando adquirió estatus epistemológico bajo el marco del liberalismo y del positivismo, las reconstrucciones del pasado que se exponen admiten el requerimiento por encontrar causas que producen efectos. Se ha tratado de una narrativa en que el efecto no deseado se evita de manera consciente. Cuando hago referencia a efecto no deseado intento indicar que no toda acción humana planificada, deriva en lo que se tiene como ideal o propósito alcanzar. Al asumir que existen influencias que determinan, se elude el efecto no deseado y se construye un orden figurado e imaginado como la realidad misma. Sin embargo, lo que denomino *causa eficiente* le permite a quien apela a ella mostrar una historia coherente, así como una justificación de las acciones humanas en el momento actual.

Estudiar el pasado para comprender el presente y mejorar el futuro se ha convertido en un lema muy común en los libros de enseñanza de la historia, tanto los de la *Colección Bicentenario* como los que desde la perspectiva del socialismo del siglo XXI se denominan “libros tradicionales”. Se debe insistir que la diferencia entre unos y otros estriba en el tratamiento de los sujetos en la historia de Venezuela. Es común la imagen de Bolívar como adalid de la Independencia y con él la recreación del culto a la figura de Bolívar y su asociación con Hugo Chávez. Se puede asegurar que



toda causa, concatenada con la Independencia, lleva la marca de Bolívar. Sin embargo, bajo el influjo del Socialismo del siglo XXI, la teología y al culto bolivariano, o de un Bolívar como eje nodal de la Independencia³. A esta disposición histórica le fue sumado elementos como el realizado con sus restos mortales, junto con su exhumación, transmitida por la televisión, en horas de la noche. En esa ocasión y a través de un mensaje vía Twitter, @chavezcandanga, el 16 de julio de 2010 en horas de la madrugada, Chávez escribió:

¡Hola amigos! Que momentos tan impresionantes hemos vivido esta noche. Hemos visto los restos del Gran Bolívar. Dije con Neruda: Padre Nuestro que estás en la tierra, en el agua y en el aire... Despiertas cada cien años, cuando despierta el pueblo... Dios mío, Dios mío... Cristo mío, Cristo nuestro, mientras oraba en silencio viendo aquellos huesos, pensé en ti. Y cómo hubiese querido, cuánto quise que llegaras y ordenaras como a Lázaro: Levántate Simón, que no es tiempo de morir. De inmediato recordé que Bolívar Vive.

Ante tal espectáculo, alrededor de los restos mortales del Libertador, los reclamos de escritores, periodistas e historiadores salieron al paso y denominaron aquel acto como una profanación. Sin embargo, esta acción forma parte de toda una estrategia comunicacional e ideológica de la que los libros de la *Colección Bicentenario* forman parte. Quizás, lo de mayor relieve sea la transferencia que se ha realizado a partir de configuraciones divulgadas por los historiadores calificados de ser representantes de la derecha. En Venezuela, el historiador Germán Carrera Damas (2005) ha hablado de *ideología de reemplazo* para hacer referencia a la ideología

3 La denominación El culto a Bolívar se debe a un estudio realizado por el historiador venezolano, Germán Carrera Damas (1970), en que estudió cómo una admiración espontánea, proveniente del pueblo venezolano, fue reduplicada por elites políticas para legitimar sus acciones, especialmente en el transcurso del 1900. Carrera advirtió acerca de los peligros que esta manipulación representaba por hacer de la figura del Libertador una suerte de ser excepcional en todos los sentidos.



del Socialismo del siglo XXI. Así, se puede argüir que los valores ideológicos de quienes la profesan tienen especial predilección por la representación de la imagen de Bolívar y que los grupos de izquierda tomaron para sí en la década de los ochenta (Straka, 2009). Lo más prominente, en términos de una ideología de reemplazo, se puede apreciar en los llamados al nacionalismo y sus orígenes con la Resistencia indígena, de igual modo lo llevan a efecto con la confrontación verbal hacia los Estados Unidos.

Se puede verificar que, en la historia desplegada en los libros de texto, como los de la *Colección Bicentenario*, ya no se hace referencia a los movimientos “precursores de la Independencia”, tampoco a la Revolución Francesa y ni a lo que se asume como su precedente inmediato, la Ilustración. De igual modo, se ponderan causas eficientes que son mostradas como efecto previsto, a pesar de agregados para mostrar que la Ilustración no fue una “causa directa”, o precedente axial de la emancipación americana. “Las verdaderas y más profundas causas de la independencia de toda Nuestramérica no fueron realmente las ideas llegadas del exterior ni los sucesos que ocurrían en otras naciones, sino lo que pasaba dentro de la sociedad colonial [...]” (AAVV, 2013A, p. 128). Esto pudiera ser leído como un intento por ofrecer causas endógenas, locales o “propias” como lo prefieren los autores. Pero, la fuerte inclinación por mostrar la *causa eficiente* constriñe a hacer referencia a levantamientos de la “Gente común”, tal como se extiende en un aparte titulado de este modo.

Al recordar los movimientos contextualizados bajo esta condición se hace referencia al movimiento de los Comuneros del Socorro en 1781, aunque el escenario fue el antiguo territorio del Virreinato de la Nueva Granada se asume, tal cual se puede leer en los “textos tradicionales” y los propios de la *Colección Bicentenario*, que tuvo repercusión en la Capitanía General de Venezuela. A la secuencia de los movimientos calificados bajo el nombre de liber-



tarios o populares le siguen la revuelta contra la Compañía Guipuzcoana encabezada por Francisco de León entre 1749 y 1752. Como otro movimiento libertario se expone el encabezado por el zambo, en la Serranía de Coro, José Leonardo Chirino, en 1795, cuyos motivos se concentraron en la libertad, la igualdad y la confraternidad, según lo expuesto como causa natural. De seguidas, describen el abortado movimiento de Manuel Gual y José María España en 1797.

La secuencia de tales movimientos que, ahora dejan de llamar “movimientos precursores de la Independencia”, apuntan a la insurrección encabezada por el mulato Francisco Javier Pírela y el negro Joseph Francisco Suárez en el año de 1799 y como corolario se suma el movimiento de Independencia. A este respecto se puede leer:

A manera de síntesis podríamos afirmar, como señala la profesora Iraida Vargas, “bien por la propia insurgencia contra el orden colonial establecido o bien por la asimilación a movimientos insurgentes o contra insurgentes promovidos por la clase de los mantuanos o por los mismos colonialistas españoles como el caso del movimiento de independencia venezolano” (AAVV, 2013B, p. 135).

Si los movimientos fuera de las fronteras de la Capitanía General de Venezuela no representaron una “influencia directa” o no se cuentan como componente de la causa eficiente, sirvieron en cambio de inspiración y estímulo. En efecto, “[...] aquellas ideas y sucesos ocurridos en Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Haití, vinieron a fortalecer el ánimo y las ideas de los descontentos grupos sociales de la colonia”. (AAVV, 2013B, p. 128). Se puede constatar la fuerte disposición o convencimiento de que acontecimientos europeos marcaron el rumbo de la Independencia, no así, por ejemplo, las abdicaciones de Bayona (1808) que derivaron en la reclusión de las autoridades reales bajo el requerimiento de Napoleón Bonaparte y que con ella se dio inicio al *juntismo* español.



El suceso que parece marcar el rumbo hacia la Independencia de la América Española es contextualizado en la disolución de la Junta Suprema de los Derechos de Fernando VII, quizá porque el sello de la ruptura del nexo colonial no lo fueron ni el llamado *jun-tismo* ni tampoco la disputa alrededor del cetro español a la luz de los emprendimientos expansionistas de Napoleón. En cambio, se otorga gran importancia a lo que se presentó el 19 de abril de 1810, cuando se difunde la idea según la cual gente de todos los grupos de la sociedad presenciaron lo acontecido en el Ayuntamiento caraqueño y la renuncia de Emparan y Orbe. Momento a partir del cual surgió la Sociedad Patriótica y que una de las figuras de mayor relieve fue Simón Bolívar. La guerra que tuvo lugar luego del derrumbe de la Primera República es la de mayor consideración, porque Bolívar entro en la escena bélica, con lo que la Independencia se ha ajustado más con la guerra que con la declaración civil.

A pesar de que las “verdaderas causas” de la Independencia fueron de carácter interno o propias de la situación colonial, se insiste, algo que no deja de ser paradójico, en la “influencia de la Revolución francesa” como un nuevo pensamiento económico, político y social que, “[...] no sólo originó transformaciones importantes en Europa, sino también en el pensamiento de los hombres americanos que habían leído libros de autores de la Ilustración, que en forma clandestina llegaban a América porque la entrada de esa literatura estaba prohibida” (AAVV, 2013B, p. 127).

Quizá, al aspecto que dedican mayor espacio es a la Revolución francesa y los efectos en ella provenientes de la Ilustración. La figura más destacada resulta ser Juan Jacobo Rousseau a quien adjudican frases como las siguientes: “Que todos tengan y nadie tenga demasiado, el pueblo debe elaborar leyes, oposición a la monarquía absoluta y el poder divino de los reyes” (AAVV, 2013B, p. 127). Las preguntas que se derivan de esta idea y que se dirigen a los estudiantes resultan: ¿Por qué las ideas de la Ilustración fueron



bien acogidas por los pueblos de América? En el marco de esta ideación se hace referencia a los primeros espacios territoriales de América que se declararon independientes: los Estados Unidos, es decir, las trece Colonias del Norte, y Haití, el Guarico o Santo Domingo Francés, sin precisar que este último se declaró imperio y los del Norte se cobijaron en el republicanismo. En este orden de ideas, se pregunta a los estudiantes: “¿Puedes suponer por qué estos dos hechos históricos influyeron en el pensamiento de la población de las colonias de España en las Américas?” (AAVV, 2013B, p. 127). Lo anotado en este párrafo resulta un útil ejemplo de cómo acontecimientos o situaciones históricas son adecuadas a requerimientos del presente, así como un útil ejemplo de frases con los cuales mostrar un futuro del pasado.

Otro indicador de *causa eficiente* se visualiza con la fundación republicana en Iberoamérica porque ni México ni Brasil cuando alcanzaron la Independencia lo hicieron bajo este principio. Todo indica que, por la insistencia de asociar a Bolívar con la causa independentista, se generaliza lo que se supone éste defendió. Su presencia resulta una constante para ratificar la representación del Socialismo del siglo XXI y a quien el asesinato le ha perseguido a lo largo de la historia, en virtud de sus ideas de libertad.

[...] El Libertador todavía vive en el corazón y en el pensamiento de los venezolanos. Sus enemigos siempre (SIC) lo han querido asesinar de cuerpo y alma, pero se ha mantenido ayer, hoy y siempre en las luchas de nuestro pueblo por la justicia, la igualdad y la libertad. (AAVV, 2013B, p. 174).

Ezequiel Zamora, líder campesino y popular. A manera de colofón

Si se lee algún texto de historia patria para niños o jóvenes en edad escolar, anteriores a los de la *Colección Bicentenario*, es dable



apreciar un tratamiento no muy distinto, al menos, es lo que se puede considerar respecto con quienes se inició la Guerra Federal (1859-1863). En efecto, se narró que los primeros levantamientos armados se presentaron en el estado Carabobo con Zoilo Medrano y Jesús González, alias *El Agachao*, le seguirían, en Coro, Tirso Salavarría y Jesús M. Hernández y ya para el mismo mes de febrero, pero el día 22, Ezequiel Zamora (1817-1860) se pondría al mando de tropas (Siso M., 1966). En esta ocasión se llamó la atención que el conflicto armado se había producido frente a la inalterada estructura social heredada de la época colonial y que los descontentos con la situación se hubieron organizado alrededor del federalismo, que se asoció con autonomía y democracia.

En un texto dedicado a la historia republicana de Venezuela se hace referencia a los factores que sirvieron de contexto al inicio del conflicto bélico o, según los términos estampados en uno de los libros pertenecientes a la *Colección Bicentenario*, este conflicto bélico fue una “insurrección popular”. De acuerdo con lo expuesto, ella se había originado por el “[...] descontento de los campesinos empobrecidos que insurgieron (sic) contra las injusticias en que permanecían sumidos [...]” (AAVV, 2013B, p. 26). A esta aseveración se agregó que la violencia bélica no fue “[...] caprichosa ni gratuita [...]” (AAVV, 2013B, p. 26). Porque, “[...] residuos del antiguo mantuanaje colonial, se fundieron con las elites nacidas de la Guerra de Independencia y con la clase emergente de comerciantes y grandes hacendados para conformar la oligarquía [...]” (AAVV, 2013B, p. 26). Sería contra esta oligarquía, afirman, que los insurrectos se le enfrentaron bajo el grito “¡Abajo los Godos!” (AAVV, 2013B, p. 26).

La figura central del conflicto reposa en Ezequiel Zamora de quien se presenta una semblanza en la que aparece, en primer lugar, su origen social y su adhesión política. Los aspectos destacados sobre su vida guardan estrecha relación con su ascendencia cana-



ria y haber realizado estudios en una escuela lancasteriana, donde había establecido vínculos con “[...] jóvenes bien informados” (AAVV, 2013B, p. 27) en relación con movimientos políticos de Europa “[...] mostrando interés por las ideas socialistas [...]” (AAVV, 2013B, p. 27). Lo más generalizado, en lo atinente a sus actividades cotidianas, ya siendo adulto, es que entre 1838 y 1846, se había dedicado a atender una pulpería, en Villa de Cura, estado Aragua, donde vendía y compraba ganado y que, por saber leer y escribir, leía en público escritos relacionados con el liberalismo que eran publicados en un órgano liberal llamado *El Venezolano*.

La *causa eficiente* que se exhibe como el estímulo que lo llevó a incorporarse a la Guerra Federal se debió a su desprendimiento social. Así se puede leer: “A pesar de tener una posición económica mucho más estable que la mayoría de los venezolanos, no abandonó sus ideales y se sumó al debate público sobre la aguda crisis política que el país padecía por los enfrentamientos entre liberales y conservadores [...]” (AAVV, 2013B, p. 27). Por otro lado, la muerte de Zamora se ha convertido en un evento en disputa entre quienes asocian su figura con la democracia popular, liderazgo campesino y precursor de las ideas socialistas en Venezuela y que por su vinculación con alguna de estas disposiciones fue asesinado.

Los textos de enseñanza que he comentado muestran como autoridad historiográfica a dos autores Carlos Irazábal y Federico Brito Figueroa, a quienes se tiene como dos prominentes figuras del marxismo historiográfico. Para ambos, al igual para quienes siguen al pie de la letra sus ideaciones, tanto la guerra de Independencia como la Guerra Federal no concretaron su objetivo como guerras democrático burguesas, en tanto primer eslabón para alcanzar el socialismo. Del episodio ocurrido entre 1859 y 1863 fue agregado que de ella derivó una traición al pueblo y la obliteración de la emancipación social. Esta cuestión es ratificada según lo redactó Irazábal en 1939, a quien los diseñadores del texto *Nuestra*



historia republicana (AAVV, 2013B) citan como autoridad y en reiteradas ocasiones. Así se lee,

¿Qué logró la sociedad? [...] contribuyó a aminorar prejuicios y discriminaciones sociales entre los venezolanos y a arraigar sentimientos de luchas por la igualdad. Aunque no acabó con la discriminación racial, nunca más ha sido descarada y progresivamente se ha ido eliminando [...] (AAVV, 2013B, p. 28).

Figuración con la que se intenta visibilizar que la experiencia humana tiene como objetivo cardinal la lucha por la libertad. Por otra parte, de aseveraciones como la expuesta deriva que la biografía extendida como personalismo político continúa marcando la senda de una disposición imperativa que, según se adhiera a la derecha o a la izquierda política, el tratamiento de personajes prominentes se supedita a un requerimiento de arraigo, cuando no se trata de estereotipos que se asumen como expresión inmutable. Bajo este mismo contexto se trae a colación una acción llevada a cabo por sectores pudientes de Guayana y que para salir del conflicto pidieron a los ingleses su intervención en el conflicto, para 1861. Se dice al respecto,

[...] Temerosos del avance de la insurgencia campesina, un grupo de venezolanos apátridas estuvieron dispuestos a entregar el país [...] solicitaban la intervención directa de Gran Bretaña en nuestro conflicto interno, bajo un supuesto deseo de recuperar la “paz y el orden”. A cambio ofrecían la entrega del territorio de la Guayana venezolana. (AAVV, 2013B, p. 30).

En este orden, por las actividades a las que se invita al alumno se puede apreciar la intención de asociar lo acontecido en aquel año con lo acontecido en Venezuela durante el período de gobierno chavista. Antes, he indicado que en los textos de la *Colección Bicentenario* se recurre al presentismo, así como que la crítica cede ante la información interesada, el juicio y la opinión. Además, se



puede apreciar la fuerte inclinación por mostrar que la Venezuela de este momento experimenta una situación igual a la de la Guerra Federal (1859-1863). Como una actividad para los participantes se les propone lo siguiente,

¡Todos a opinar en clase! ¿Cómo considerarías esta clase de ciudadano que privilegiando sus intereses egoístas son capaces de solicitar una intervención extranjera en nuestro país y entregar parte de nuestro territorio? ¿Crees que aún hoy día existen ciudadanos de esta clase? (AAVV, 2013B, p. 30).

En términos generales, esta invitación a los estudiantes, como se ve, no está contemplada como indagación para la interpretación y menos como una búsqueda de explicación que contribuya a una aproximación al pasado. En términos generales, se trata de arraigar nuevos espacios de la memoria al apelar a formas de tradición histórica en Venezuela. Muchas de ellas catalogadas como historia oficial e historia de elites académicas. He intentado poner a la vista del lector lo que tradicionalmente conocemos como historia narrada, desde el ámbito de la historiografía escolar. La que basa sus inferencias en causas y consecuencias. Lo que hoy las elites políticas y culturales vinculadas con un proyecto político denominan nueva historia o historia de los excluidos se concatena con lo que los positivistas establecieron como quehacer historiográfico. Porque el determinismo continúa estando presente en conjunto con la causa eficiente.

Por supuesto, no se trata de censurar, mi modesto interés estriba en demostrar que la historia y la opción narrativa escogida forman parte de mentalidades, contextuadas en una coyuntura mental, así como que valores culturales, tenidos como memoria e identidad, se imponen como la historia y no una historia. En términos generales, es difícil que se la considere de este modo, porque existe un convencimiento acerca de una historia a partir de la cual se ha definido el presente cuya impronta se presume a par-



tir de una *identidad nacional*. Sin embargo, la experiencia muestra de manera clamorosa que la historia o lo que se representa como tal forma parte de querellas políticas, culturales y sociales. En consecuencia, resulta importante que la operación historiográfica, es decir, la comprensión, interpretación, narración y representación supere creencias inveteradas, al culto a la autoridad, la glorificación heroica y opiniones supeditadas a legitimar acciones políticas del momento actual. Ayer como hoy la historia y sus representaciones no son ajenas al quehacer político, así como de convencimientos basados en la mera opinión. Creo haber dejado en claro que el relato histórico y las representaciones que propicia no han rebasado la barrera que impone la causa como fundamento de la comprensión del presente o realidad contemporánea.

Referencias bibliográficas

- AAVV. (2013A). Historia de Venezuela y de Nuestramérica. Ciencias sociales, Primer año. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la educación.
- AAVV. (2013B). Nuestra historia republicana. Ciencias sociales, Segundo año. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la educación.
- Bracho, J. (2021). El convencimiento imaginario de una realidad. Una mirada desde la Venezuela del siglo XXI. Caracas: Abediciones - UCAB.
- Briceño, I. M. (1985). Nuestros estudios históricos. En G. Carrera Damas. Historia de la historiografía venezolana. Textos para su estudio (pp. 441-447). Caracas: Ediciones de la Biblioteca – UCV.
- Briceño, I. M. (1972). Introducción y defensa de nuestra historia. Caracas: Monte Ávila Editores. (Primera edición: 1952).
- Brito, F. (1975). Historia económica y social de Venezuela. Caracas: Ediciones de la Biblioteca – UCV. Tomo I.



- Brito, F. (1981). *Tiempo de Ezequiel Zamora*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca – UCV.
- Burke, P. (2006). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carrera, D. G. (1970). *El culto a Bolívar*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca – UCV.
- Carrera, D. G. (1980). *Metodología y estudio de la historia*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Carrera, D. G. (1995). *Aviso a los historiadores críticos*. Caracas: Ediciones Ge.
- Carrera, D. G. (2005). *El bolivarianismo – militarismo. Una ideología de reemplazo*. Caracas: Ala de Cuervo.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Argentina: Editorial Paidós.
- Ferro, M. (1995). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Irazábal, C. (1979). *Hacia la democracia. Contribución al estudio de la historia económico – político – social de Venezuela*. 4ª edición. Caracas: Editorial Ateneo de Caracas.
- Siso M., J. M. y Bartoli, H. (1966). *Historia de mi patria. Venezuela – México*: Editorial Yocoima.
- Straka, T. (2009). *La épica del desencanto. Bolivarianismo, historiografía y política en Venezuela*. Caracas: Caracas. Editorial Alfa.
- Vilar, P. (2004). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. España: Editorial Crítica.
- Villalba, F. (2012). *Historia contemporánea de Venezuela. Cuarto año. Nivel de Educación Media*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.



An aerial photograph of a tropical coastal town. The foreground shows a sandy beach with several boats. The middle ground is dominated by a dense, lush green forest. In the background, a large body of water, possibly a bay or lagoon, is visible, with a small island or peninsula in the distance. The overall scene is peaceful and scenic.

Parte II

Formación docente

¿Qué historias se enseñan sobre la Amazonia y los países amazónicos en las carreras de grado en Historia en Brasil?



ERINALDO CAVALCANTI

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (BRASIL)

Consideraciones iniciales

Este texto se sitúa en el ámbito de la investigación desarrollada en el proyecto *La Historia enseñada: saberes docentes, libros de textos y narrativas*. Uno de los objetivos propone comprender el lugar ocupado por la enseñanza de la Historia durante la formación inicial de los profesores. El proyecto se enfoca en los cursos de formación inicial para profesores de Historia que se ofrecen en las universidades federales en sus campus-sedes. Tomando como base documental los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP) de las carreras de grado, las problematizaciones son direccionadas en el sentido de reflexionar sobre cómo los cursos de grado enfrentan el debate sobre la enseñanza de la Historia.

En este texto, las reflexiones se dirigen a comprender qué historias se enseñan (en los cursos de Historia de las instituciones investigadas) sobre la Amazonia y los países amazónicos. De esa forma, el interés es analizar cómo las carreras de grado de Historia,



en Brasil, abordan los temas relacionados con la Amazonia y/o los países que forman parte de este espacio histórico geográfico¹: Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Venezuela.

Contextualizando el tema

La enseñanza de la Historia en Brasil se ha consolidado en las últimas décadas en un espacio de reflexión, de disputas políticas y epistemológicas y de producción de saber/poder. Eventos académicos, revistas científicas, asociaciones de profesores/investigadores y ampliación de líneas de investigación en los programas de posgrado señalan el crecimiento y el fortalecimiento de la enseñanza de la Historia, como lo destacan Ricardo Pacheco y Helenice Rocha (2016), y Marieta de Moraes Ferreira (2016). De tal forma, la enseñanza de la Historia se ha fortalecido no solo como tema de estudio de la investigación efectuada en los estudios de posgrado, sino también como espacio o campo de producción de conocimiento, tal como lo argumenta Carmen Teresa Gabriel (2019).

El objetivo de este apartado no es el de presentar un estado del arte sobre la producción que problematiza la enseñanza de la Historia. Sin embargo, señalaré algunos trabajos con los que es posible establecer un diálogo más estrecho con los objetivos planteados para este texto.

La enseñanza de la Historia ha sido analizada desde diferentes enfoques teórico-metodológicos a través de variados temas de estudio. Diferentes investigadores en el campo de la Historia y de

1 La creación de la llamada región Panamazónica está relacionada con la elaboración del Tratado de Cooperación Amazónica (TCA) que cuenta con ocho países: Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Surinam y Venezuela. Para el presente texto no se incluyeron en la muestra los países con los que no pudimos establecer contacto con los investigadores.



la Educación se han centrado en una amplia variedad de estudios que involucran la Enseñanza de la Historia. El tiempo presente, la formación docente, los libros de texto, la historiografía escolar y las relaciones étnico-raciales son ejemplos de temas de interés de algunos de los colegas investigadores.

Sobre los saberes docentes movilizados por el profesorado de Historia, en el ejercicio de la profesión, Ana Maria Monteiro (2007) ha contribuido significativamente a los debates. Esta historiadora muestra que, al impartir una clase de Historia en la Educación Básica, los docentes recurren a saberes diversos y gozan de una relativa autonomía construida a partir de experiencias personales y profesionales en diálogo con referentes epistemológicos y prácticas pedagógicas vividas en sus espacios de actuación.

En cuanto a los saberes seleccionados por los cursos de formación inicial para profesores de Historia, ya contamos con importantes aportes que señalan el predominio de saberes de contenido histórico-historiográfico en detrimento de otros. Mauro Cezar Coelho y Wilma Baia Coelho (2018) mostraron que, en Brasil, una parte de los cursos de grado en Historia mantiene un número reducido de asignaturas sobre saberes pedagógicos y aún menos sobre conocimientos relacionados con la Educación de las relaciones étnico-raciales. De tal forma, los componentes curriculares enfocados a saberes pedagógicos, enseñanza, escuela, enseñanza de la Historia a niños y jóvenes son prácticamente invisibles en los referidos cursos analizados.

Siguiendo esa línea de reflexión, Erinaldo Cavalcanti (2020c) muestra que las reflexiones sobre el aprendizaje histórico aún son prácticamente ignoradas en los cursos de las universidades federales ubicadas en la Amazonia brasileña. Este autor (2021a) ha analizado el lugar que ocupa la enseñanza de la Historia en las asignaturas obligatorias de Teoría de la Historia. Los datos catalogados, demuestran la forma con que las asignaturas de teoría ofrecidas



en los cursos de las carreras de grado han ignorado o silenciado el debate sobre la enseñanza de la Historia.

Flávia Caimi (2013) también ha contribuido a los debates y analizado cómo los cursos de formación inicial continúan minimizando los debates sobre los saberes pedagógicos. Para la autora, no basta dominar únicamente los conocimientos de contenido histórico, ya que para enseñar Historia a un/a estudiante es necesario *saber de Historia, saber de enseñar y saber del alumno*. Para Flávia Caimi (2015),

Enseñar puede considerarse una tarea relativamente fácil cuando no consideramos su relación inmediata con el aprendizaje. En ese sentido, enseñar es fácil, es mucho más difícil hacer aprender al otro, mucho más difícil es crear condiciones para que otro sujeto pueda movilizarse intelectualmente, mucho más difícil es llevar al yo empírico a constituirse como un yo epistémico, como desafía Charlot (2006, p. 12), creando puentes para pasar del “individuo atrapado en el movimiento de la vida cotidiana al individuo intelectualmente movilizado, atento al saber”, que establece una relación cualificada con ese saber. (Caimi, 2015, p. 115. Traducción nuestra).

Como defiende la autora, no es fácil enseñar cuando ese acto va asociado al aprendizaje. En ese sentido, no basta con que el docente domine los contenidos que debe enseñar. Evidentemente, nadie enseña lo que no sabe y, por lo tanto, es necesario el dominio de dichos contenidos.

Las investigaciones especializadas muestran que, a pesar del crecimiento sustancial del debate y de la investigación en el campo de enseñanza de la Historia, durante la formación inicial todavía prevalece una configuración que minimiza las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la Historia, como lo muestran Ângela Ferreira (2014), Erinaldo Cavalcanti (2018, 2021a) y Oliveira y Freitas (2013).

Parece que en cierta medida nos encontramos ante una paradoja. Por un lado, el crecimiento y la consolidación de la en-



señanza de la Historia como tema de investigación y espacio de producción de conocimientos; por otro, la asimetría identificada en los diseños curriculares de formación inicial y la relación entre los saberes seleccionados que componen las matrices curriculares de los profesores de Historia que desempeñan en la Educación Básica. Una interpretación inicial (que aún necesita más investigación para sustentarse) es que la consolidación de la enseñanza de la Historia todavía está predominantemente ligada a los núcleos de investigación de posgrado, entre colegas investigadores que tienen interés por ese tema.

Salvo los núcleos específicos donde se realizan investigaciones sobre enseñanza de la Historia, dentro de los departamentos de Historia de las grandes universidades de Brasil aún prevalece el poco interés por el tema, como lo destacan Marieta de Moraes Ferreira y Renato Franco (2008). Esa configuración, en el ámbito de las carreras de grado, puede ser un indicio de que las cuestiones que involucran la enseñanza y la formación del profesor de Historia aún no han sido debidamente resueltas, como lo señala Claudia Ricci (2015). La autora llama la atención sobre el hecho que la problematización de la enseñanza y formación del profesorado de Historia no es solo responsabilidad de los colegas que se ubican en el “área de la enseñanza”. Ese escenario también puede ser indicativo de que la Historia en cuanto área de conocimiento no ha enfrentado de forma institucional los temas que involucran la formación docente.

Estos debates no ocurren sólo en Brasil. Varios investigadores han contribuido con reflexiones que involucran los desafíos para la enseñanza de la Historia y la formación del profesor de Historia. En el ámbito de las investigaciones ubicadas en los países amazónicos, hemos identificado importantes aportes. Alcira Aguilera Morales (2017) analizó los significados construidos entre la enseñanza de la Historia y las ciencias sociales en la actualidad



para el contexto de Colombia. La autora destaca que la memoria es uno de los temas centrales de las reflexiones que involucran la enseñanza de la Historia en el llamado tiempo presente. También destaca el crecimiento de grupos y redes de investigación en el país y el aumento de publicaciones especializadas en los últimos años.

Álvaro Acevedo Tarazona y Gabriel Samacá Alonso (2012) también ofrecen aportes significativos, centrando la atención en la política educativa desarrollada por el Estado colombiano en torno a la disciplina de Historia. A través de los planes de estudios desarrollados por el Ministerio de Educación, en la segunda mitad del siglo XX, los autores mostraron cómo la memoria oficial se movilizó como eje estructurador en la representación de la nación bajo el lente de los intereses del Estado.

Sandra Patricia Rodríguez Ávila también ha ofrecido importantes reflexiones sobre el debate. En el ámbito de la investigación desarrollada en la línea de *Formación política y memoria social* de la Universidad Pedagógica Nacional, la autora (2012) destacó la centralidad que ocupa la memoria en los trabajos desarrollados, especialmente aquellos que dialogan con las experiencias relacionadas con los conflictos armados en Colombia.

Respecto al campo de la Enseñanza de la Historia en Colombia, la misma autora (2014) destaca que entre 1990 y 2011 las reflexiones pueden agruparse en tres ejes temáticos, a los que denominó “cognitivo”, “curricular” y “didáctico”. El primero centra su interés en los procesos que se dan con los sujetos escolares en las prácticas docentes, predominando el campo disciplinar en el diálogo con otras áreas del saber. El eje “curricular” analiza la enseñanza de la Historia desde la selección hasta la ordenación y finalidad de los contenidos. A través de un debate sobre la interdisciplinariedad, puntualiza la importancia de la formación disciplinar en el ámbito escolar. La reflexión del eje “didáctico” problematiza los contenidos curriculares, las prácticas docentes, los procesos for-



mativos de los estudiantes y las condiciones profesionales de los profesores, e identifica una relación de complementariedad entre la didáctica de las ciencias sociales y la Historia.

Con otro eje de interés, el *Campo de la enseñanza de la Historia en Colombia, 2000-2017* también fue objeto de investigación de tesis de Ferney Quintero Ramírez (2018). El autor presenta una importante reflexión sobre los tres temas emergentes en la producción relacionada con la enseñanza de la Historia: los que problematizan las cuestiones relativas a la normatividad; la construcción del campo didáctico y las disputas en torno a la orientación disciplinaria, y la perspectiva multidisciplinaria de las ciencias sociales. El autor también sostiene que la enseñanza de la Historia, en Colombia, se constituye como un subcampo perteneciente a la Educación que goza de cierta proyección interna y externa.

Además, refleja el lugar que ocupa el profesor de Historia en el campo intelectual, llamando la atención sobre los pocos estudios relacionados con ese enfoque, ya que la mayoría de ellos se ha centrado en estudiar los planes de estudio, las políticas de formación y los contenidos seleccionados para la formación. Así, expresa que “[...] no se encuentra ninguna investigación que se pregunte por la relación entre un alto volumen de contenidos en la formación disciplinar del docente y su impacto en la enseñanza y las formas de enseñanza.” (Ramírez, 2018, p. 110).

Álvaro Acevedo Tarazona (2012), por su parte, problematiza los propósitos y desafíos para la enseñanza de la Historia en la actualidad, especialmente ante el desconocimiento histórico de los jóvenes en la Educación Básica. En ese sentido, reflexiona sobre la posibilidad de construir diálogos entre los saberes producidos en las escuelas y los construidos en las universidades. Para ello, sostiene la necesidad de desarrollar investigaciones consistentes sobre el proceso de formación docente. En sus palabras, falta



[...] llevar a cabo estudios a profundidad sobre los procesos formativos experimentados por los maestros, esto es, analizar críticamente la manera como los docentes que enseñan las “Ciencias Sociales” fueron formados, qué tipo de referentes académicos tienen y la manera como conciben el enfoque científico y pedagógico del conocimiento social. (Tarazona, 2012, p. 12).

Los desafíos sobre cómo los estudiantes interpretan las experiencias históricas también fueron objeto de reflexión de Nilson Javier Ibagón Martín y Antonio Echeverry (2021). Los autores analizan cómo un grupo de 86 estudiantes secundarios de Bogotá interpretan la historia del conflicto armado en su país, destacando los desafíos encontrados en las narrativas de los estudiantes respecto a las explicaciones que brindan sobre dicho conflicto. Para los autores, los estudiantes presentaron problemas significativos en las explicaciones producidas, lo que indica un desconocimiento generalizado sobre el paramilitarismo en Colombia.

Juan David Restrepo Zapata (2018) también analizó cómo la enseñanza de la historia ha sido objeto de interés por parte del Estado colombiano. De manera específica, destacó las disputas en torno a la historia enseñada y representada en los libros de texto a través de los cuales se desea construir una determinada representación de la historia nacional.

En Colombia, los libros de texto de Historia fueron objeto de reflexión de Nilson Javier Ibagón Martín (2014) al analizar los elementos teórico-metodológicos en la relación entre los libros de texto y la enseñanza de la Historia, como posibilidad de ampliar su comprensión. Gabriel Cabrera Becerra (2010) analizó el lugar que ocupa la Amazonia en los libros de texto entre los años 1880 a 1940, destacando que prevalece una representación superficial de la Amazonia. Sobre la independencia de Colombia, los libros de texto analizados por Luis Alfonso Alarcón Meneses (2013) han producido una representación predominantemente centrada en una perspectiva ideológica y cultural.



Los libros de texto de Historia también son temas privilegiados en la investigación desarrollada por Tulio Ramírez para el contexto de Venezuela. El autor ha demostrado el potencial de ese tema en cuanto objeto de investigación que, según él, puede ser investigado por diferentes enfoques, ya que es una fuente inagotable de información. Por lo tanto, es un objeto que admite múltiples abordajes, ya que “[...] su contenido, los conocimientos que privilegia, sus omisiones, los valores que transmite, su estructura, su producción y comercialización, el marco legal que lo regula, los criterios que utilizan los docentes para seleccionar uno sobre otros” (Ramírez, 2003, p. 273) son algunos de los temas que se pueden desarrollar a partir del análisis de los libros de texto.

Ramírez (2012) también destacó esa herramienta como un objeto de interés político por el cual se disputa la construcción de narrativas históricas, como muestra el análisis del libro de texto *Venezuela y su gente: ciencias sociales (6to grado)*. Inés Quintero (2012) también ha contribuido a esas reflexiones en el contexto de Venezuela y ha mostrado las principales ausencias identificadas en el análisis de libros de texto elaborados por el gobierno venezolano.

Aún en el contexto de Venezuela, podemos mencionar las reflexiones de la profesora Migdalia Lezama (2021) al analizar los desafíos y propuestas de enseñanza-aprendizaje de la Historia en su país. Según la autora, la enseñanza de la Historia ha crecido en debates y producciones especializadas y, a la vez, la historia enseñada se ha convertido en objeto de intensas disputas. Al analizar las propuestas oficiales defendidas por el gobierno venezolano, destaca que “[...] el estudio de los documentos presentados por el Ministerio Popular para la Educación confirma el claro propósito de imponer una visión hegemónica encaminada a desarrollar la militancia política en los espacios escolares.” (Lezama, 2021, p. 80).



¿Qué significados atribuyen los docentes, en formación inicial, a la enseñanza y al aprendizaje de la Historia? Ese fue el tema/problema analizado por Augusta Valle Taiman (2021). Centrándose en la historia reciente, la autora analizó las representaciones construidas por los estudiantes de las carreras de grado en Ciencias Sociales en el Perú, destacando que los futuros profesores se sienten inseguros al tratar temas de la historia reciente. La autora también señala que entre los estudiantes prevalece una concepción de transmisión sobre la enseñanza de la Historia que aún se relaciona con los gobernantes en cuanto protagonistas de la historia.

Es cierto que los profesores/as en el aula de educación básica movilizan diferentes saberes cuando están enseñando. Por tal razón, la clase de Historia no se limita a una adaptación de los conocimientos de la ciencia histórica —aprendidos en los cursos de licenciatura— dirigida a jóvenes en etapa de escolarización. Los conocimientos de referencia se encuentran entre los saberes docentes —como argumenta Maurice Tardif²— activados por los profesores/as cuando ejercen su profesión en las clases de Historia. Son especialmente importantes las reflexiones de Maurice Tardif (2014), que postulan que los saberes y prácticas docentes son múltiples y heterogéneas. Por lo tanto, no existe una relación de determinismo entre los documentos prescriptivos y la

2 Según Maurice Tardif (2020) la profesión docente consta de cuatro saberes básicos: el saber de formación profesional (ciencia de la educación); el saber de las disciplinas (como Historia, Biología y Matemáticas); saberes curriculares (vinculados a contenidos y metodologías) y saberes experienciales construidos en y a través de las prácticas cotidianas.



actuación de los docentes en el ejercicio de la enseñanza³.

Procedimientos metodológicos

El proyecto del que resulta este capítulo tiene asociados procedimientos metodológicos y de análisis teórico-epistemológicos que se entienden de forma inseparable, aunque son distintos. El primer paso se dio con la elección de las instituciones que forman parte de la investigación. Para ello, he seleccionado por entidad federativa, utilizando como primer criterio las más antiguas, es decir, las que presentan más años de experiencia en la oferta de cursos para formación de profesores de Historia. Como algunas universidades ofrecen más de un curso, opté por trabajar con los documentos de las carreras de grado de sus campus principales. Luego se procedió con la ubicación de los documentos del Proyecto Pedagógico del Programa (PPP) de cada universidad de los cursos. No todas las universidades ponen a disposición estos documentos, que son públicos, en las direcciones en línea de los departamentos y/o institutos. En esas situaciones busqué ubicar a los PPPs a través de contactos con colegas y amigos profesores que laboran en esas universidades. Cuando no tuve éxito, cambié la institución utilizando los mismos criterios: antigüedad y disponibilidad de PPP.

A partir de las 27 matrices curriculares se procedió a la catalogación de datos sobre diferentes temas de reflexión vinculados

3 Es importante destacar que las discusiones sobre la enseñanza de la Historia han crecido en varios países. En este sentido, vale la pena consultar los aportes de Margarita Victoria Rodríguez (2008) sobre la formación docente en América, centrándose en Chile, Argentina y Uruguay. Para el contexto argentino son igualmente importantes las reflexiones de María Paula González (2004-2005; 2018) y Virginia Cuesta (2019). En cuanto a la formación del profesor de Historia en Portugal, las problematizaciones de Maria do Céu de Melo (2015) también son bastante relevantes cuando la autora muestra el predominio del modelo cuatripartito en los currículos de Historia. Se conocen varios autores (y temas de estudio) sobre la enseñanza de la Historia en España, como Joan Pagès (2004), Joan Pagès y Jesús Marola (2018); Joaquín Prats et al (2011) y Conchas Fuentes Moreno (2006) por citar sólo tres nombres.



a cada artículo: la carga horaria total y por tema en los cursos, la distribución del tiempo por tema de estudio; las asignaturas obligatorias (cuántas y cuáles); el lugar que ocupan las asignaturas obligatorias sobre los libros de texto, el saber histórico escolar en la enseñanza de la Historia, el lugar que ocupa la enseñanza en las asignaturas de teoría de la Historia, por citar sólo algunos ejemplos. A partir de ese procedimiento fueron creados varios gráficos, cuadros y tablas con los datos producidos.

Para este texto, además de los datos generales sobre los PPPs, han sido identificados los cursos que ofrecían asignaturas obligatorias enfocadas a los estudios sobre Amazonia. Para ello, utilicé el término “Amazonia” como descriptor, registrando dónde aparecía en cada matriz curricular.

A partir de los registros producidos por ese procedimiento metodológico, construí tablas con el fin de catalogar los datos y ofrecer una visión de la oferta de las asignaturas que incluyen la Amazonia como tema de interés. Adopté ese mismo procedimiento para identificar si los cursos aquí estudiados ofrecen asignaturas sobre los países amazónicos, como Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú y Bolivia. De esa forma, utilicé cada una de estas palabras (Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia) como descriptores para cada PPP. Una vez identificados los términos, comencé a registrar el nombre de la asignatura, el período de oferta, la carga de tiempo y los temas seleccionados para los estudios en sus planes de cursos.

El análisis de los registros catalogados y de las informaciones producidas a través de los procedimientos metodológicos está directamente relacionado con el tratamiento teórico adoptado. En otras palabras, los PPPs utilizados aquí como corpus documental son aprehendidos en cuanto representaciones fragmentarias resultantes de muchas variables. De tal forma, no se analizan como si fueran una copia de la realidad vivida en las carreras de grado de formación inicial. No afirmo entonces que se pueda establecer



alguna relación de determinación entre lo que se encuentra en los documentos formales y lo que se vive dentro de los cursos. Cualquier vínculo que se establezca es indirecto, parcial, fragmentario, y como tal se interpreta como vestigio de las condiciones de posibilidad de su producción.

Cabe señalar que en la elaboración de cada PPP intervienen distintas personas, con distintas trayectorias y distintas relaciones de poder dentro de cada departamento donde se elaboran las matrices curriculares, además de los reglamentos y pareceres de los consejos y órganos federales, vinculados al Ministerio de Educación, que también interfieren en la producción de los PPPs.

La Amazonia como tema de estudio en los cursos de formación inicial

Es importante resaltar que los datos identificados en los PPPs sobre la presencia de la Amazonia como objeto de estudio en los cursos de formación inicial también necesitan ser relativizados. Sabemos que los profesores disfrutaban de un cierto grado de autonomía en la elaboración de los planes de cursos de las asignaturas que ofrecen en las facultades donde están vinculados.

Sin embargo, la oferta de asignaturas como “Historia Antigua”, “Historia Medieval”, “Historia Moderna” e “Historia de América”, por ejemplo, son indicios de cómo la ciencia histórica ha seleccionado ciertos saberes entendidos como necesarios para la formación del profesorado. Por lo tanto, a pesar de los posibles cambios introducidos por la iniciativa de un docente, las reflexiones sobre las asignaturas y sus temas de estudio en los PPPs son relevantes. Esos documentos muestran un conjunto amplio y heterogéneo de conceptos y saberes que empiezan a configurar los diseños curriculares de los profesores de Historia. Definen asignaturas y determinan el tiempo de estudio de los temas tratados en



cada una. Por eso, también es importante reflexionar sin naturalizar, porque algunas asignaturas temáticas disponen del doble de tiempo en comparación con las otras. Veamos, en la Tabla 1, cómo aparece la Amazonia en los cursos aquí analizados.

Tabla 1. Relación Institución/asignatura sobre la Amazonia

Institución (año de aprobación del PPP)	Hora (Total)	Asignaturas obligatorias		
		Total	Específica sobre Amazonia	Menciona la Amazonia
Región Norte				
UFAM, 2006	2.865	41	2	
UNIFAP, 2007	3.420	44	2	
UFPA, 2011	3.260	45	4	
UFT, 2011	2.805	36	—	—
UFRR, 2012	2.810	38	1	
UFAC, 2013	2.930	39	2	
UNIR, 2014	3.560	32	1	
Región Nordeste				
UFC, 2010	2.800	34	—	—
UFPI, 2011	3.050	39	—	—
UFS, 2011	2.865	40	—	—
UFAL, 2011	2.830	48	—	—
UFPE, 2013	2.830	35	—	—
UFMA, 2014	2.865	36	—	—
UFRB, 2018	3.294	36	—	—
UFRN, 2018	3.225	39	—	—
UFPB, 2020	3.210	42	—	—
Región Centro Oeste				
UFMT, 2009	3.268	39	—	—
UFMS, 2018	3.230	37	—	—
UFG, 2019	3.224	36	—	—
UnB, 2019	3.225	29	—	—
Región Sudeste				
UFES, 2009	3.300	43	—	—
UFU, 2018	3.230	40	—	—
UFRJ, 2018	3.644	42	—	—
UNIFESP, 2019	3.270	35	—	—
Región Sul				
UFSC, 2006	3.366	40	—	—
UFPR, 2017	3.290	40	—	—
UFRGS, 2018	3.210	31	—	—

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 ofrece muchas lecturas. Con base en los criterios de búsqueda adoptados, es posible notar que solo las instituciones ubicadas en la región Norte del país ofrecen cursos con asignaturas obligatorias enfocadas a los estudios sobre la Amazonia. También se advierte que no todas las instituciones ubicadas en la región amazónica ofrecen asignaturas que tengan como objeto de estudio la propia región. Así, los cursos ofrecidos en la UFT, UFMT y UFMA no mencionan a la Amazonia como un tema a ser estudiado durante la formación inicial del profesor de Historia⁴.

En las primeras tres columnas de la Tabla 1, hay informaciones sobre el año de aprobación de los cursos, la carga horaria total y el número de asignaturas. Es interesante centrar la atención en las dos últimas columnas. La penúltima columna está compuesta por datos de asignaturas obligatorias específicamente enfocadas a estudios sobre la Amazonia.

Sólo seis carreras de grados en Historia las ofrecen. Debido a la ausencia identificada en la gran mayoría de las instituciones, preparé la última columna para agrupar alguna asignatura que, si bien no es específica sobre la Amazonia, podría incluirla como uno de sus objetivos de estudio. Sin embargo, la Amazonia no aparece entre los temas de estudio en ninguna otra institución además de las seis identificadas en la penúltima columna.

Del total de 27 instituciones investigadas, solo seis incluyen nominalmente a la Amazonia como tema de estudio. Ante la ausencia del descriptor en las 21 instituciones, comencé a buscar en sus PPPs mención a dos temas clásicos de la historiografía nacio-

4 Es oportuno explicar al público no nativo que, geográficamente, Brasil está dividido en cinco regiones, como se muestra en la Tabla 1 (Norte, Nordeste, Medio Oeste, Sudeste y Sur). La Amazonía, además de los estados ubicados en la región Norte, también está compuesta por los estados de Mato Grosso (donde está ubicada la UFMT) y una parte del estado de Maranhão, donde está ubicada la UFMA.



nal, cuyos hechos ocurrieron en el espacio hoy conocido como Amazonia: “Cabanagem”⁵ y “Grão-Pará”⁶. Los resultados siguieron siendo los mismos.

Con estos resultados, queda claro que el 78% de los cursos aquí investigados no ofrecen asignaturas dedicadas a estudios sobre la región amazónica, que ocupa más de la mitad del territorio nacional. A partir de los datos catalogados, no sería inverosímil afirmar que las carreras de grado que forman profesores de Historia no han contribuido a las reflexiones sobre las historias construidas en (y sobre) la Amazonia.

El pasado vivido y el presente construido en esta parte del territorio nacional siguen ajenos a los profesores de Historia formados en las universidades federales que integran la investigación. Si se promueve alguna discusión sobre la Amazonia, es una iniciativa individual de los colegas profesores responsables de las asignaturas al momento de elaborar sus planes de cursos.

A continuación, la Tabla 2 presenta las asignaturas identificadas que se enfocan específicamente a los estudios sobre la Amazonia.

-
- 5 *Cabanagem* fue una revuelta que tuvo lugar en la provincia de Grão-Pará, entre 1835 y 1840, (actual estado de Pará) en el contexto de crisis económica y convulsiones sociales durante el Imperio brasileño. Sobre *Cabanagem* ver: Ricci, 2013.
 - 6 *Grão-Pará* fue el nombre dado a la provincia del actual estado de Pará, en la época imperial, cuya extensión territorial comprende los actuales estados de Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Piauí y parte de Mato Grosso.



Tabla 2. Relación de las asignaturas sobre la Amazonia

Institución	Asignaturas obligatorias sobre la Amazonia	Período	Carga horaria (horas)
UFAM, 2006	Historia de la Amazonia I	4°	60
	Historia de la Amazonia II	5°	60
UNIFAP, 2017	Historia de la Amazonia I	3°	60
	Historia de la Amazonia II	6°	60
UFPA, 2011	Historia de la Amazonia I	4°	68
	Historia de la Amazonia II	8°	68
	Historia de la Amazonia III	9°	68
	Historia de la Pan_Amazonia	9°	68
UFRR, 2012	Historia de la Amazonia	6°	60
UFAC, 2013	Historia de la Amazonia I	3°	60
	Historia de la Amazonia II	4°	60
UNIR, 2014	Historia de la Amazonia	—	80

Fuente: elaboración propia.

Entre las instituciones que ofrecen asignaturas con temas sobre la Amazonia, estas reciben el mismo nombre: “Historia de la Amazonia”, y se ofrecen entre el tercer y noveno período de las carreras de grado. En cuanto al número de asignaturas, Ufam, Unifap y Ufac ofrecen dos cada una. UFRR y UNIR ofrecen una disciplina en sus respectivos PPPs. La UFPA, a su vez, ofrece tres asignaturas. Es importante tener en cuenta que la cantidad de asignatura no es solo una cuestión de números. Ofrecer una asignatura de 68 horas y ofrecer tres de 68 horas cada una, implica garantizar una cantidad distinta de horas reservadas para estudios de la Amazonia. Esta distribución asignatura-hora-tiempo-tema es muy

importante, pues también indica cómo se ha dividido el tiempo durante la formación inicial del profesorado entre los saberes a estudiar y producir. De esa forma, también muestra el lugar que ocupa la Amazonia, en cuanto tema de interés, en el currículo de la respectiva carrera de grado.

Si la Amazonia está presente, en las asignaturas obligatorias, en sólo el 22% de los cursos analizados, ¿qué lugar ocupan los países amazónicos como objeto de estudio durante la formación inicial de profesores de Historia en Brasil?

¿Qué se enseña sobre los países amazónicos en las carreras de grado en Historia?

Para identificar si los países amazónicos que componen la investigación son temas de estudio en las carreras de grado analizadas, realicé el procedimiento de búsqueda utilizando sus respectivos nombres como descriptores. Así, busqué en cada uno de los PPPs los nombres: “Bolivia”, “Perú”, “Ecuador”, “Colombia” y “Venezuela”. Ninguna de las 27 instituciones ofrece asignaturas específicas sobre la(s) historia(s) de estos países. Dado ese resultado, comencé a catalogar las menciones que aparecían sobre esos países. La Tabla 3 presenta los datos obtenidos.



Tabla 3. Relación institución/asignaturas sobre los países Amazónicos

Institución	Asignaturas obligatorias	
	Asignaturas	"Tipo" de mención
Región Norte		
UFAM, 2006	Historia de la América I	Sociedades precolombinas
UNIFAP, 2007	Historia de la América Colonial	Sociedades precolombinas
UFPA, 2011	Brasil Colonial	Sociedades precolombinas
UFT, 2011	Historia de la América Colonial	América precolombina
UFRR, 2012	Historia de la América I	O mundo precolombino
UFAC, 2013	Historia de la América III	Colombia, Perú, Bolivia
Unir, 2014	Historia de la América Colonial	Civilizaciones precolombinas
	Historia de Rondônia	Pueblo precolombinos
Región Nordeste		
UFMA 2014	Historia de la América: desde la prehistoria a la conquista europea	Civilizaciones precolombinas: mayas, aztecas, mayas, incas y demás civilizaciones
UFRN	Historia de la América Colonial	Culturas precolombinas
Región Centro Oeste		
UFMT 2009	Historia de la América I	Pueblos precolombinos
UFMS, 2018	Historia de la América Colonial	Pueblos precolombinos
UnB, 2019	Historia de la América I	La diversidad de las estructuras sociales, políticas y económicas precolombinas.
Región Sudeste		
UFES, 2009	Historia de la América Colonial	Sociedad precolombina
UFU, 2018	Historia de los pueblos indígenas	Sociedad precolombina
UFRJ, 2018	Historia de la América Colonial	Sociedad precolombina

Fuente: elaboración propia

Es oportuno señalar que la Tabla 3 fue elaborada a partir de los datos identificados por los descriptores mencionados anteriormente. Como vemos, la región Norte es la única en la que todas las instituciones encuestadas ofrecen carreras de grado que hacen referencia, en alguna medida, a la historia de algunos de los países amazónicos. Entre las instituciones identificadas por los descriptores, en el Nordeste se identifican dos cursos (UFMA y UFRN), en el Centro Oeste (UFMT, UFMS y UnB) y Sudeste (Ufes, UFU y UFRJ), tres, y en el Sur, ninguno. En total, encontramos 16 asignaturas entre todos los PPPs analizados. Las demás instituciones que no aparecen en la Tabla 3 incluyen asignaturas de “Historia de América” indicando los siguientes temas de estudio: las culturas de las sociedades indígenas, la conquista, la colonización española y las luchas por la independencia. Es decir, en cierta medida la(s) historia(s) de los países que fueron colonizados por España pueden formar parte de los temas de estudio de esas disciplinas.

A través de las informaciones catalogadas, se percibe que las historias de los países amazónicos, cuando son mencionadas, están vinculadas a las asignaturas denominadas “Historia de América”. Las excepciones son las asignaturas de UFPA (llamada Brasil Colonial), una de Unir (Historia de Rondônia) y otra de UFU (Historia de los pueblos indígenas). En otras palabras, las historias de los países amazónicos, cuando aparecen, se diluyen en las discusiones sobre la Historia de América. No se encuentra evidencia que muestre objetivos —o temas— de estudios sobre las historias específicas de cada uno de los países, con excepción de la asignatura “Historia de América III” que se ofrece en la Ufac, que nominalmente incluye “Bolivia, Perú y Colombia”.

Tomando como referencia los títulos de las asignaturas, es posible percibir el énfasis temático privilegiado para los estudios. Predomina claramente el llamado período colonial. También de esa época son las asignaturas que reciben el número romano “I”



para diferenciarse de las demás. Es decir, en las instituciones donde se encuentran las asignaturas “Historia de América I”, “Historia de América II” e “Historia de América III”, la primera aborda el corte temático del período colonial.

El Cuadro 1, a continuación, muestra cómo algunas asignaturas presentan sus planes de cursos sobre la Historia de las Américas.

Cuadro 1. Planes de cursos de las asignaturas

Institución/ Asignatura	Plan de curso
UFAM Historia da América I	<i>Las sociedades precolombinas</i> (los aztecas, los incas y los mayas); La conquista europea; La formación de la sociedad colonial hispanoamericana (siglos XVI al XVIII). Objetivo general: Proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para comprender los principales enfoques historiográficos que buscan captar las líneas generales y específicas del proceso de formación y consolidación de la sociedad colonial hispanoamericana. (2006, p. 39. Énfasis insertado).
UNIFAP Historia da América Colonial	<i>De las sociedades precolombinas a las sociedades coloniales americanas del siglo XVII.</i> Civilizaciones Precolombinas. Conquista y colonización del Continente por los europeos. Encuentros, confrontaciones y transformaciones en los contactos entre europeos e indígenas. Montaje de la Administración y de las Prácticas Económicas en el Mundo Colonial Americano. Indígenas, europeos y africanos en el Nuevo Mundo: mestizajes étnico-culturales. Colonizaciones no ibéricas de América. (2007, p. 31. Énfasis insertado).
UFMA Historia de la América: de la prehistoria a la conquista europea	Prehistoria americana. Población del continente americano. <i>Civilizaciones precolombinas: mayas, aztecas, mixtecas, incas y otras civilizaciones.</i> Contacto entre españoles e indígenas: proceso de aculturación cultural. Historia de América en la Educación Básica. Cuestión ambiental. (2014, p. 92. Énfasis insertado).
UFRN Historia de la América Colonial	Introducción al estudio de la Historia de América: fuentes e historiografía. <i>Culturas Precolombinas: Mesoamérica y la Zona Andina.</i> Procesos de conquista y formas de resistencia. Sistemas coloniales europeos en América del Norte y América Latina. (2018, p. 69. Énfasis insertado)



<p>UFMT Historia de la América I</p>	<p><i>Estudia las culturas y civilizaciones mesoamericanas y andinas, presentando un panorama de los diferentes pueblos precolombinos. Analiza el proceso de conquista emprendido por los europeos. Aplica formas y enfoques didácticos y pedagógicos. (2009, p. 49. Énfasis insertado)</i></p>
<p>UnB Historia de la América I</p>	<p><i>La diversidad de estructuras sociales, políticas y económicas precolombinas. La conquista de América y la formación de la sociedad colonial. Sistemas coloniales en las Américas: trabajo obligatorio, metropolitano exclusivo, colonialismo, élites americanas. Elementos de la Independencia latinoamericana y estadounidense. (2019, p. 156. Énfasis insertado)</i></p>
<p>UFES Historia de la América Colonial</p>	<p><i>Análisis panorámico de temas de la historia americana precolombina y colonial; Características generales de las culturas precolombinas; La Conquista y el Proceso de Resistencia; Colonización en la era mercantil; El sistema colonial y sus modalidades: la colonización española, francesa e inglesa; Indoamérica y Afro-américa; Las estructuras económico-sociales y político-administrativas de la América Colonial; Las estructuras ideológicas de dominación: la Iglesia y la colonización; Los movimientos anti metropolitanos; La Ilustración y las Reformas Borbónicas. (2009, p. 87-88. Énfasis insertado)</i></p>
<p>UFRJ Historia de la América Colonial</p>	<p><i>Sociedades y Culturas en la América Precolombina. Conquista española en América: estrategias y resultados. Implantación del orden colonial en las Américas: evangelización y resistencia cultural. Esclavitud y relaciones interétnicas en las Américas. Disputas imperiales en las Américas. Imperio español y reformas borbónicas. Aspectos económicos, políticos, culturales y sociales de Hispanoamérica y las trece colonias inglesas - siglos XVI, XVII y XVIII. Enseñanza de la historia americana. (2019, p. 7. Énfasis insertado).</i></p>

Fuente: elaboración propia.

El Cuadro 1 está compuesto por los planes de cursos de las asignaturas identificadas en las instituciones en cada región por medio de los descriptores adoptados. Como vemos, la llegada de los europeos a las tierras llamadas *América* sigue siendo el punto divisorio del tiempo para definir los cortes temáticos de las asignaturas centradas en los estudios del continente americano. El prefijo “pre” indica que los estudios están divididos por temas sobre las historias antes, durante y después de la llegada de los europeos a las Américas.

Es importante resaltar que las asignaturas que incluyen temas de estudio identificados con la terminología “precolombina” no necesariamente se refieren a las experiencias de la historia colombiana. Ese término está directamente relacionado con el marco temático/temporal vinculado a la invasión española, liderada por Cristóbal Colón en 1492.

También se percibe cómo se presenta la llegada de los europeos al continente a través del concepto de “conquista”. Como se muestra en el Cuadro 1, todas las asignaturas que se ofrecen en estas carreras de grado utilizan la terminología “conquista”. Como nos advierte Reinhart Koselleck (2006), el lenguaje y los conceptos son construcciones políticas elaboradas en las relaciones de poder, al servicio también de la dominación. De los planes de cursos catalogados, es posible afirmar que el contacto entre las civilizaciones europea y americana se presenta en una perspectiva eurocéntrica. Tenemos claro que el docente, al impartir una materia con este énfasis de estudio, seguramente puede promover la reflexión sobre los conceptos creados por los invasores y sedimentados por la ciencia histórica, que, muchas veces, continúa consolidando un léxico gramatical representativo del proyecto político vencedor.

La configuración presentada en el Cuadro 1 es similar a la encontrada en las demás instituciones presentes en la Tabla 3. La asignatura de “Historia de Brasil” de la UFPA incluye entre sus temas de estudio las “Sociedades indígenas precolombinas. Conquista. Organización del espacio [...]” (UFPA, 2011, p. 52). La UFT inserta “América precolombina. Hispanoamérica: Descubrimiento, Conquista y Colonización [...]”. (UFT, 2011, p. 65).

La UFRR y la Unir también siguen el mismo procedimiento. La primera menciona “Sociedades originarias del continente americano. *El mundo precolombino* y el proceso de conquista [...]” (UFRR, 2012, p. 10. Énfasis insertado) como temas de estudio de la disciplina “Historia de América I”. De manera similar, la asignatura “Histo-



ria de América Colonial”, ofertada en la Unir, define como uno de sus objetivos de estudio “Permitir a los estudiantes adquirir herramientas analíticas para una discusión crítica sobre la formación histórica de América Colonial y los resultados de la interacción entre las culturas española y precolombina”. (UNIR, 2013, p. 32).

La UFAC, a su vez, es la única institución que menciona expresamente los nombres de los países que conforman la región amazónica. Según el enunciado de la asignatura “Historia de América III”, esa se propone a estudiar:

El siglo XX y las revoluciones: Cuba y Nicaragua; Guerrillas: El Salvador, *Perú y Colombia*; Políticas de intervención de los Estados Unidos de América dirigidas a América Latina, reflexión sobre los problemas contemporáneos de América Latina; el tema de la globalización y los bloques económicos regionales; relaciones y “proyectos de integración” y relaciones interculturales en la frontera trinacional *Brasil-Perú-Bolivia*. (UFAC, 2013, p. 62. Énfasis insertado).

Entre las instituciones que utilizan otros términos conceptuales — que no fueron identificados por los descriptores adoptados — para los estudios de las asignaturas sobre la(s) historia(s) de América(s), no hay diferencias en sus planes de cursos. La asignatura “Historia de América I”, ofrecida en la UFC, menciona entre sus contenidos las “Sociedades Indígenas de las Américas; la problematización del descubrimiento — las visiones; la conquista como fundamento de la colonización [...]” (UFC, 2010, p. 24). En la UFPE, la asignatura “Historia de América: de la Colonia a la Independencia” también sigue la misma dirección, indicando entre sus contenidos “Subsidios para comprender el proceso de emancipación de las colonias españolas, considerando las relaciones históricas de la herencia colonial”. (UFPE, 2013, p. 03). UFAL indica “colonización europea en América” (p. 57); UFPB “[...] ocupación española y consolidación de espacios coloniales” (p. 5); UFSC menciona el “[...] estudio de la conquista y colonización de Améri-



ca española y angloamericana y las formas de los enfoques didáctico-pedagógicos” (UFSC, 2006, p. 76) y UFRGS “[...] los procesos de constitución y consolidación de las sociedades coloniales a partir de la conquista española, la dominación, resistencia y adaptación de las poblaciones originarias y la institución de la esclavitud africana, en sus aspectos socioeconómicos, políticos y culturales.” (UFRGS, 2018, p. 34).

A partir del panorama construido, es posible observar cómo la Amazonia y los países amazónicos ocupan un lugar periférico entre los saberes seleccionados para el conjunto de las carreras de grado analizados. Solo entre las instituciones ubicadas en la región Norte de Brasil se identificaron asignaturas obligatorias que, según sus planes de cursos, están específicamente dirigidas a estudios sobre la Amazonia. Sin embargo, la gran mayoría de los diseños curriculares no presenta asignaturas enfocadas a ese tema.

La elección de pasados enseñados obedece a una determinada concepción de la Historia y atiende a las fuerzas políticas y sociales en cada experiencia temporal. Si el tiempo continúa en un acelerado proceso de cambio, ¿por qué el formato curricular de la formación inicial de profesorado de Historia en Brasil no señala cambios sustanciales en su configuración? ¿Deberíamos cambiar, ofrecer otros saberes o equiparar la distribución del conocimiento en las carreras de grados?

La investigación que he desarrollado muestra cómo los cursos de Historia en Brasil están predominante y excesivamente anclados en la perspectiva europea de la Historia. No sólo a través de la división clásica en Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea. Las historias narradas en esas asignaturas y agrupadas en esa división siguen hablando de las historias que tuvieron lugar en el Continente Europeo, así como las sugerencias de lectura son, en su mayoría, de autores masculinos, blancos y europeos (Cavalcanti, 2020a, 2021a).



De los temas catalogados para este texto, nos damos cuenta del poco espacio que hay para estudios centrados en las historias de los pueblos americanos y, entre aquellas carreras de grado que ofrecen reflexiones, tales temas parecen reforzar la concepción del proyecto colonizador de la historia como experiencia y de la historia como ciencia. Seguimos enseñando lo que pasó en la antigua Grecia y Roma, en España y Portugal modernas y en Francia e Inglaterra contemporáneas, pero ¿qué sabemos —o qué enseñamos— de las historias de mujeres y hombres, negros, negras e indígenas que fueron subyugados por el proyecto político de con respecto a las cuales seguimos enseñando sus historias?

La Amazonia brasileña representa aproximadamente el 60% del territorio nacional y, aun así, las carreras de grado analizadas aquí prácticamente ignoran las historias que se construyen en ella. Sin embargo, es de esta región —Amazonia— y no solo de la parte ubicada en Brasil — que depende la supervivencia de la especie humana frente a la devastación del planeta (Brum, 2021). No obstante, sigue siendo insuficiente para que nuestra mirada e interés se vuelvan a entender qué historias hemos seleccionado para estudiar, investigar, escribir, aprender y enseñar.

La configuración presentada en los cursos aquí analizados también puede ser indicativa de cómo las carreras de grado en Historia en Brasil (o parte de ellas) aún siguen ignorando o minimizando los estudios sobre historias fuera del eje Sudeste de Brasil. Es interesante observar la inserción de asignaturas sobre la Historia de los estados, especialmente en las universidades del Norte, Nordeste y Centro-Oeste, porque lo que suele llamarse Historia de Brasil, por regla general, es lo que ocurre en el eje Rio de Janeiro-São Paulo.

Sobre la(s) historia(s) de los países amazónicos, los datos son aún más escasos. Como se muestra en la Tabla 3, no se encontró ningún curso que ofrezca asignaturas obligatorias sobre los paí-



ses que conforman la denominada región Panamazónica. Por los descriptores utilizados, los estudios sobre los países amazónicos se incluyen en las asignaturas de “Historia de América”, que, según sus planes de cursos, siguen seleccionando las discusiones a partir de los hitos de la historia oficial, narrados desde la perspectiva del colonizador. El lenguaje identificado utiliza terminología “precolombina” para referirse a las historias vividas por las poblaciones nativas antes de la llegada de los europeos. La llegada o el contacto entre las civilizaciones del llamado Viejo y Nuevo Mundo también se presenta a través de un léxico gramatical representativo de la perspectiva del colonizador, a través de la categoría “conquista”.

Vale la pena señalar que las discusiones planteadas no buscan señalar qué temas son más o menos relevantes, sino, sobre todo, contribuir a las reflexiones sobre qué saberes estamos seleccionando para componer los diseños curriculares de los futuros docentes. Reflexionar sobre esos temas es importante para problematizar qué pasados se enseñan en el presente y, sobre todo, por qué estos y no otros. Es fundamental reflexionar sobre por qué enseñamos las historias que enseñamos, y a quién o a qué juego de poder obedecen las historias que enseñamos.

Consideraciones finales

La investigación ubicada en el Campo de la Enseñanza de la Historia en Brasil que problematiza la formación docente inicial del profesor de Historia ha señalado la complejidad involucrada en la formación de un profesional para esta área de actuación. Entre los desafíos señalados, se destaca la necesidad de comprender qué saberes son necesarios para la formación del profesorado en Historia.

Las investigaciones muestran una gran asimetría entre los saberes histórico-historiográficos y los vinculados a la enseñanza en



la Educación Básica, al aprendizaje histórico y a la propia cultura escolar, espacio de los profesionales formados en las carreras de grado aquí analizadas. Esa configuración ha contribuido a que ciertos tipos de conocimientos se mantengan como construcciones naturales, históricas. En otras palabras: la permanencia de asignaturas — como Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia de Brasil I, II y III e Historia de América I, II y III — naturaliza el modelo cuatripartito de la Historia, refuerza la perspectiva eurocéntrica y disminuye las posibilidades de aprender y enseñar otras historias que no encajan en esa configuración. Para el profesor de Historia que vive en la región amazónica, ¿esta configuración responde a las exigencias de los conocimientos necesarios para su desempeño profesional en la región? Dadas las singularidades y la importancia de la Amazonia para la historia de la humanidad y del propio planeta, ¿qué historias hemos seleccionado para enseñar a nuestros futuros maestros?

Referencias Bibliográficas

- Aguilera Morales, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), pp. 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Alarcón Meneses, L. A. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 21(2), 342-370. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v21n2/v21n2a02.pdf>.
- Brum, E. (2021). Banzeiro Òkòtò: uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cabrera Becerra, G. (2010). Los manuales escolares colombianos y la Amazonia, 1880-1940. *Historia y sociedad*, (18), pp. 83–106. Disponible em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/23585>.



- Caimi, F. E. (2013). A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, 2(6), pp. 193–209. <https://doi.org/10.4013/rlah.v2i6.189>.
- Caimi, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de história? *Revista História & Ensino*, Londrina, 21(2), pp. 105-124. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.
- Caimi, F. E. (2018). Sob nova direção: o PNLD e seus desafios frente aos contextos político-educativos emergentes. *Revista História Hoje* 7(14), pp. 21-40. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.465>.
- Cavalcanti, E. (2018). A história encastelada e o ensino encurrulado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. *Educar em Revista*, 34(72), pp. 249-267. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.60111>.
- Cavalcanti, E. (2020a). Qué pasados se enseñan en la formación inicial del profesor de Historia en Brasil? *Grafía - Revista Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Colombia*, (17), 1-25. Disponível em: <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/863/778>.
- Cavalcanti, E. (2020b). La formación docente inicial del profesor de Historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos. *Revista Ciencias Sociales y Educación - Universidad Medellín (Colombia)*, (9), pp. 113-135. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n18a5>.
- Cavalcanti, E. (2020c). El lugar del aprendizaje histórico en la formación inicial de profesor de historia en la Amazonia brasileña. *Areté - Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, (6), pp. 183-201. Disponível em: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_areté/article/view/19402
- Cavalcanti, E. (2021a). Onde está o ensino nas disciplinas de Teoria da História ensinadas no Brasil? Reflexões sobre a forma-



- ção docente dos professores de História. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, 14(36), pp. 133–166. <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1659>.
- Cavalcanti, E. (2021b). La enseñanza de la Historia y los libros de texto: producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado. *Debates por la Historia*, v. 9, pp. 23-53. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.805>.
- Coelho, M. C.; Coelho, W. N. B. (2021). Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! *Educar em Revista*, (37) e7709, pp. 1-25. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>.
- Coelho, M. C. y Bichara, T. (2019). Ensino de história: uma incursão pelo campo. En Monteiro, A. M., Rajelo, A. (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, (pp. 63-83). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Coelho, M. C.; Coelho, W. N. B. (2018). As licenciaturas em História e a lei 10.639/03 — percursos de formação para o trato com a diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (34), pp. 1-39. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>
- Coelho, W. N. B. (2018). Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, 34(69), pp. 97-122. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>.
- Cuesta, V. (2019). Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia en Argentina y Brasil. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Ferreira, A. R. (2014). A Prática de ensino na formação do professor de História no Brasil. *Revista História Hoje*, 3(5), pp. 301-320. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v3i5.123>.



- Ferreira, M. D. M. (2016). O ensino da história, a formação de professores e a pós-graduação. *Revista Anos 90*, 23(44), pp. 21-50. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.68383>.
- Ferreira, M. D. M. y Franco, R. (2008). Desafios do ensino de História. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, 21(41), pp. 79-93. <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1295/716>.
- Gabriel, C. T. (2019). Pesquisa em Ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. En Monteiro, A. M., Ralejo, A. (org.). *Cartografias da pesquisa em Ensino de História*, (pp. 143-161). Rio de Janeiro: Mauad X.
- González, M. P. (2004-2005). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones*, (pp. 30-31). <https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TYC2004n30-31a03>.
- González, M. P. (2018). La enseñanza de la Historia en el siglo XXI: saberes y prácticas. Los Polvorines: Universidad Nacional General San Sarmiento.
- Ibagón Martín, N. J. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*, (11), pp. 37-46. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/6>.
- Ibagón Martín, N. J. y Echeverry, A. (2021). La historia del conflicto armado colombiano y del paramilitarismo narrada por estudiantes: silencios y tergiversaciones alrededor de una historia controversial. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 13(33), pp. 1-41. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0104>.
- Koselleck, R. (2006). *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio.



- Lezama, M. (2021). La enseñanza-aprendizaje de la Historia em Venezuela: desafíos y propuestas. *EDUCAB*, (12), pp. 69-82. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/educab/index>.
- Melo, M. C. D. (2015). A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), pp. 41-61. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.177>.
- Monteiro, A. M. (2007). Professores de história: entre Saberes e práticas. Mauad X.
- Moreno, C. F. (2006). Concepciones de los alumnos sobre la Historia. *Educar em Revista*, (22), pp. 219-239. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.407>.
- Oliveira, M. D. D. y Freitas, I. (2013). Desafios da formação inicial para a docência em História. *Revista História Hoje*, 2(3), pp. 131-147. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i3.75>.
- Pacheco, R. D. A. y Rocha, H. A. B. (2016). Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de história na pós-graduação em história. *Revista Anos 90*, 23(44), pp. 51-83. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.65880>.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En Gómez, J. A. y Nicolás, M. E. (coord.), *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Pagès, J. y Marola, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Historia y Memoria*, (17), pp. 153-184. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>.
- Prats, J. *et al* (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.



- Quintero, I. (2015). Enseñar Historia en Venezuela: carencias tensiones y conflictos. *CARAVELLE*, (104), pp. 71-86. <https://doi.org/10.4000/caravelle.1576>.
- Ramírez, F. Q. (2018). Campo de la enseñanza de la Historia en Colombia, 2000-2017. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Ramírez, T. (2003). El texto escolar: una línea de investigación en Educación. *Revista de Pedagogía*, 24(70), pp. 273-292. Disponible em: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922003000200003&script=sci_abstract.
- Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente: ciencias sociales, 6º Grado. *Investigación y Posgrado*, 27(1), pp. 163-194. Disponible em: <http://ve.scielo.org/pdf/ip/v27n1/art07.pdf>.
- Restrepo, J. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Rev. Ciencias Sociales*, (161), pp. 91-102. <https://doi.org/10.15517/RCS.V0I161.35063>.
- Ricci, C. S. (2015). Historiador e/ou professor de história: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, 4(7), pp. 107-135. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.178>.
- Ricci, M. (2013). As batalhas da memória ou a cabanagem para além da guerra. En Ricci, M., Sarges, M. D. N. (orgs.). Os oitocentos na Amazônia: política, trabalho e cultura. Belém: Editora Açaí.
- Rocha, H. (2018). Desafios presentes nos livros didáticos de História: narrar o que ainda está acontecendo. *Revista História Hoje*, 7(14), pp. 86-106. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.466>.



- Rocha, H. (2013). A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. *Territórios e Fronteiras*, (6), pp. 53-66. <https://doi.galoa.com.br/doi/10.22228/rt-f.v6i0.245>.
- Rocha, H. A. B.; Magalhães, M. S. y Contijo, R. (org.). (2009). A escrita da História escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (62), pp. 165-188. <https://doi.org/10.17227/01203916.1633>.
- Rodríguez Ávila, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia 1990-2011, pp. 109-154. En Plá, S. y Pagès, J. (comps.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas editores/UPN.
- Rodríguez, M. V. (2008). Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), pp. 119-139. <https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.180>.
- Tarazona, A. A. (2012). Por un diálogo entre investigación histórica y enseñanza de la historia en Colombia: acercamiento a dos experiencias recientes. *Rhec* (15), pp. 9-26. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/760>.
- Tarazona, A. A. y Alonso, G. S. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*. (62), pp. 221-244. <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>.
- Tardif, M. (2014). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. *Vozes*.
- Tardif, M. (2020). Saberes docentes e formação profissional. 17ª Edição. Editora Vozes.



Valle Taiman, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 13(33), pp. 1-36. <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110>.



¡Conocer el pasado, transformar el presente y cambiar el futuro!
Personajes, cuasipersonajes e interpretaciones del pasado reciente peruano según los estudiantes del profesorado de Ciencias Sociales



AUGUSTA VALLE TAIMAN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Somos cuna desde hace cinco mil años de civilizaciones y culturas trascendentales [...] nuestros antepasados encontraron maneras de resolver sus problemas y de convivir en armonía con la rica naturaleza [...] hasta que llegaron los hombres de Castilla [...] Fue entonces, y con la fundación del virreinato, que **se establecieron las castas y diferencias que hasta hoy persisten**. [...] la **independencia** del Virreinato del Perú de España en 1821 **no trajo consigo una mejora real para la mayoría de los peruanos; los denominados aborígenes** continuaron siendo explotados como **ciudadanos de segunda categoría para el erario de la flamante República del Perú**. [...] Hasta los pasados años sesenta, muchas haciendas se vendían con campesinos adentro [...] La **organización popular logró avances en el acceso a derechos, proceso que se vio truncado por el golpe de estado de 1992**, que sentó las bases para un recorte de derechos, un debilitamiento del Estado y para las reglas que rigen hasta hoy. **Desde entonces, nuestro país ha creído en diversos gobiernos que accedieron al poder gracias al voto popular, que sin embargo defraudaron.**



Esta vez **un gobierno del pueblo** ha llegado **para gobernar con el pueblo y para el pueblo, para construir de abajo hacia arriba**. Es la primera vez que nuestro país será **gobernado por un campesino, una persona que pertenece** como muchos de los peruanos **a los sectores oprimidos por tantos siglos**. También es la primera vez que un partido político formado **en el interior del país** gana las elecciones democráticamente y que un maestro, más precisamente un maestro rural, es elegido para ser presidente Constitucional de la República ... (Catillo, 2021, s.p.)¹ [las negritas son nuestras]

Las palabras que anteceden este capítulo son parte del discurso dado ante el Congreso de la República del Perú por el presidente Pedro Castillo el 28 de julio de 2021. En esa ocasión, no solo asumía la presidencia el profesor Castillo, sino también se conmemoraba el Bicentenario de la independencia del país. Este primer discurso recoge una interpretación de la historia del Perú, en la que el virreinato genera un conjunto de estructuras que discriminan a la población originaria, las cuales se mantienen pese a la independencia. Asimismo, el gobierno de Fujimori simboliza una ruptura en los logros de los sectores populares pues encarna una pérdida de derechos. Finalmente, los gobiernos electos a partir del 2001 no habrían cumplido con las expectativas de los sectores populares o el pueblo, a quien su recién inaugurado gobierno declara representar. En esta narrativa, el propio presidente de la República encarna al campesino, el maestro rural y el hombre que representa a un partido regional. Se presenta como un presidente que asume el rol de representar a los sectores históricamente oprimidos del país y abre la esperanza de un cambio de abajo hacia arriba.

En la construcción de este personaje se alberga una interpretación de la historia del Perú que se utiliza políticamente, pero evi-

¹ Castillo, Pedro. Mensaje a la nación..., 28 de julio 2021 https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2049663/Mensaje_a_la_nacion_presidente_Pedro_Castillo.pdf.pdf

dencia también un uso práctico de la historia. Este estaría reflejando un uso colectivo del pasado con una significación cultural (Wertsch, 2002; Pla, 2005) y en un contexto compartido por algunos grupos en el Perú. Castillo es un docente, un sindicalista y un político que no se identifica con Lima, ni con la Costa, sino con el área Andina rural del Perú. Precisamente, en su campaña presidencial empleó esta interpretación del pasado y una constante apelación al pueblo como sector marginado para proponer un cambio. Con ello, logró el voto de un alto porcentaje de la población de las regiones que de alguna manera se han sentido marginadas del desarrollo económico del país en los últimos 20 años².

¿Se trata de una narrativa propia de las regiones? Sería muy ambicioso pretender responder esta pregunta, pero sí podemos afirmar que esta narrativa la identificamos en la tesis doctoral que realizamos bajo la dirección del Dr. Joan Pagès sobre los estudiantes del profesorado de ciencias sociales e historia de dos universidades públicas peruanas, una en Ayacucho y otra en Lima (Valle, 2017). El discurso presidencial nos llevó a revisar nuevamente un grupo de las narraciones de estudiantes del profesorado de ciencias sociales recogidas entre el 2013 y el 2014.

Decidimos analizarlas a partir de los personajes y los cuasipersonajes, y sus roles en esta interpretación histórica. Este capítulo recupera algunas de las ideas propuestas en la tesis doctoral, pero se enfoca en una pregunta de investigación distinta. Nos centramos en cómo interpretan el papel de los personajes y cuasipersonajes los estudiantes del profesorado al dar cuenta del pasado

2 Castillo obtuvo en la primera vuelta electoral el 19% del total de la votación. Tanto en la primera como en la segunda vuelta el grueso de sus votantes se concentraron en las regiones del sur andino. Como ejemplo, referimos los porcentajes obtenidos en Ayacucho (84%), Cusco (85%), Huancavelica (88%) y Puno (87%). En Lima obtuvo 32%. (Oficina Nacional de Procesos Electorales -ONPE-, Elecciones generales 2021. Disponible en: <https://resultadoshistorico.onpe.gob.pe/EG2021/EleccionesPresidenciales/RePres/T>)



reciente. Para abordarla se plantean como objetivos identificar a los personajes y cuasipersonajes en las narraciones, y describir los roles y la valoración que se les atribuye en las interpretaciones sobre el proceso histórico reciente.

La investigación que presentamos aquí se realizó desde un enfoque cualitativo. Se analizaron 24 narraciones de estudiantes del profesorado de Historia y Ciencias Sociales de dos universidades públicas peruanas, una ubicada en Lima y otra en Ayacucho.³ De acuerdo con Werscht (2002), Plá (2005) y Rösen (2004) el conocimiento histórico se expresa a través de una estructura narrativa. Es en las narraciones que se evidencia cómo se entiende la historia, ya sea como una sucesión de acontecimientos o como una interpretación del pasado. En esta investigación nos enfocamos en el segundo caso, en analizar las interpretaciones del pasado reciente construidas por un grupo de estudiantes del profesorado de ciencias sociales.

El grupo de estudiantes que participó en esta investigación reside en dos regiones muy distintas del Perú. Para tener una referencia de sus características tomamos los datos del censo del 2017, que reflejan la situación del país antes de la pandemia de la Covid-19. Según el documento, Lima tiene un 98% de población urbana, un 27% se encuentra en situación de pobreza y 3% en pobreza extrema. En cambio, Ayacucho presenta un 58,1 % de población urbana y un 41,9 % rural; un 46% de su población en situación de pobreza y 17% en pobreza extrema; y 63,6 % de la población mayor de 5 años aprendió a hablar en quechua (INEI, 2017).

3 Los extractos de las narraciones citados en este artículo se presentan codificados para respetar el anonimato de los participantes. La mayoría también se encuentran citados en la tesis doctoral; no obstante, el uso y análisis que se realiza es distinto. Por esa razón, no se incluyen las referencias de las páginas de la tesis en las que pueden figurar. La referencia de la tesis es: Valle, A. (2017). *Los últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica*. Tesis (Doctorado en didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales), Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.



Por lo tanto, los estudiantes del profesorado de esta investigación reflejan dos situaciones distintas. Es importante aclarar que, en el grupo de estudiantes de Lima, solo 4% no estudiaron la secundaria en dicha ciudad. El 96% estudió y creció en la capital del país, siendo la mayoría de ellos hijos o nietos de migrantes de distintas regiones del Perú. Respecto al grupo de Ayacucho, 48% concluyó la secundaria en un área rural y aprendieron el quechua como primera lengua y son hijos de familias campesinas. La edad promedio de los estudiantes del profesorado que desarrollaron las narraciones es 21.5 años.

El análisis que realizamos parte de un enfoque sociocultural del aprendizaje histórico (Epstein y Peck, 2018; Epstein, 1997; Wertsch, 2002; Plá, 2005) y su especial importancia cuando se trata de la historia reciente (Kriger y Carretero, 2010). Además, se considera la teoría de la conciencia histórica de Rüsen (2004) y Lévesque y Croteau (2020).

Valga aclarar que en este trabajo no se evalúa el conocimiento histórico de los participantes, por ello se da cuenta de lo que señalan en sus narraciones sin señalar errores o aciertos, pues no es la intención de la investigación.

Idea crítica de la historia del Perú y los estudiantes del profesorado

La interpretación del pasado peruano presente en el discurso presidencial fue identificada a fines de los 80 en la investigación de Portocarrero y Oliart (1989) tanto en estudiantes que terminaban la secundaria como en sus maestros. Se le denominó como la “idea crítica de la historia del Perú”. Ésta se podía encontrar, además, en algunos textos escolares de aquella época. La investigación de Portocarrero y Oliart (1989) demostraba que se trataba de una explicación muy difundida en Lima y otras regiones del país. Sin



embargo, encontrarla en las palabras del nuevo presidente 30 años más tarde, nos lleva a preguntarnos por su permanencia y por los nuevos componentes que se han incorporado a este tipo de narración histórica.

En esta interpretación el Perú sería un país muy rico en recursos naturales, pero estos no son explotados para el beneficio de todos los peruanos, menos aún para el de los sectores más relegados como los campesinos y los obreros. Estas riquezas son entregadas por los gobernantes a capitales y empresas extranjeras. Históricamente, el inicio de esta situación de vejación se daría con la conquista española, pues en la época inca habría predominado la igualdad y la población no habría pasado ni hambre ni necesidad (Portocarrero y Oliart, 1989).

En la línea de investigar sobre la permanencia de esta narrativa en el país, Cosamalón y Espinoza, el 2009, se preguntaron cuál es la narrativa que construyen los estudiantes y los docentes en dos escuelas públicas de Lima. La investigación se enfocó en la interpretación sobre la independencia. El trabajo demostró que predominaba una visión positiva y optimista de dicho proceso (Espinoza, 2013). Los investigadores proponen que la interpretación se aproxima más a una perspectiva historiográfica nacionalista, en la que los abusos del sistema colonial más bien contribuyen a la cohesión de los peruanos.

Otra investigación importante fue realizada por Rottenbacher (2010), enfocándose en un grupo de docentes del sector público en Lima. Nuevamente, concluye que predomina una interpretación positiva de la historia peruana.

Resultados muy distintos tuvo el trabajo de Eguren y De Belaúnde (2012), quienes, al investigar las interpretaciones de los estudiantes y maestros de tres escuelas públicas ayacuchanas y tres limeñas, encontraron que aún se mantenía vigente esta “idea crí-



tica de la historia del Perú” de Portocarrero y Oliart (1989). En estas interpretaciones resalta la desigualdad como consecuencia del centralismo limeño y se incluye la corrupción como un problema serio que afecta al país.

Indiscutiblemente, con el transcurso de los años, la producción historiográfica ha puesto en evidencia que muchos aspectos de esta “idea crítica de la escuela” acerca de la historia peruana son inexactos. Es una visión simplificada del pasado peruano que obvia los matices, los cambios en el tiempo y las diferencias regionales (Walker, 2009; Drinot, 2005). A partir de las consideraciones de la historiografía, se argumenta que su permanencia se debe a la distancia entre la historia académica y la historia escolar (Walker, 2009; Drinot, 2005). Sin embargo, consideramos que es necesario analizarla desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje histórico (Epstein y Peck, 2018; Epstein, 1997; Wertsch, 2002) y desde la comprensión de la cultura histórica (Rüsen, 1987). Ambas propuestas, nos permiten reflexionar sobre cómo se da sentido al pasado y al presente en un grupo.

Como se aprecia, las investigaciones se han centrado en los maestros y en los estudiantes. Se ha prestado poca atención al caso del profesorado en formación. En una publicación previa, Valle (2021) da cuenta de las representaciones de los futuros maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana, concluyendo que predomina una enseñanza transmisiva que daría pocas oportunidades a sus futuros alumnos a disentir y debatir sobre la historia reciente. Además, se plantea que la aproximación al tema se estructura en torno a los gobernantes como protagonistas.

Por esa razón, decidimos enfocarnos en analizar los roles que asumen los personajes y también los cuasipersonajes. Para hacerlo, hemos seleccionado las narrativas que expresan una dura críti-



ca al pasado y la necesidad de transformar el presente, tal como se expresa en el discurso presidencial. Consideramos que se trata de narrativas que se ajustan a una conciencia histórica crítica, según Rüsen (2004).

Conciencia y pensamiento históricos

La comprensión de la temporalidad y la historicidad son dos retos muy importantes en la didáctica de la historia. Para Rüsen (1992) “... la historia es el espejo de la realidad pasada en la cual el presente, mira para aprender algo acerca de su futuro” (p. 29). Es decir, la conciencia histórica cumpliría una doble función, porque nos permite interpretar el presente y nos orienta en la toma de decisiones con miras al futuro. Comprender la experiencia temporal implica reconocer las diferencias entre el presente y el pasado, interpretar a este último considerando los cambios y permanencias en el tiempo; así como, reconocer el carácter cultural que la interpretación del pasado guarda (Cerri, 2011).

Rüsen (2004) propone cuatro niveles diferentes de desarrollo de la conciencia histórica: tradicional, ejemplar, crítico y genético, que reflejan cuatro experiencias distintas de temporalidad. Revisaremos brevemente cada una de ellas. La tradicional se asume como un primer nivel en el que un conjunto de valores del pasado relacionados a los orígenes se debe mantener inmutable en el tiempo, pues se entienden como la base de la identidad. La ejemplar considera que en el presente y el futuro se deben rescatar las lecciones o modelos del pasado, los cuales constituyen modelos a imitar. En la crítica, se problematiza el pasado y se busca desenmascarar los engaños y poner fin a las injusticias que se arrastran hasta el presente.

Finalmente, el genético parte de la comprensión de que a lo largo del tiempo se dan cambios y permanencias; y por ello, se en-



tiende que el presente es distinto al pasado y que el futuro también lo puede ser (Rüsen, 2004).

Por otro lado, en la renovación de la enseñanza de la historia ha sido clave la incorporación del “pensar históricamente”. Se trata de promover la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico (Lévesque, 2008). Implica poner en práctica ciertas habilidades propias de los historiadores para construir interpretaciones históricas sustentadas en el manejo de evidencias obtenidas en las fuentes (Wineburg, 2001; Levesque, 2008).

Si bien el pensamiento histórico propone elementos que dan un soporte científico a la interpretación histórica, éstas implican:

[...] un conocimiento particular construido cultural e históricamente que se convierte, mediante los procesos de interiorización, en un esquema de pensamiento particular que permite acceder a niveles mayores de abstracción y así poder comprender y explicar las realidades pasadas. (Plá, 2005, p. 82).

La interpretación del pasado se ve influida por aspectos como la identidad, los vínculos con una comunidad, la pertenencia a un grupo étnico o la identificación con una clase social, incluso a las experiencias familiares vividas con relación a ese pasado. Así, se construye una relación entre pasado, presente y futuro, que nos permite reconocer que el conocimiento histórico es socialmente útil (Lévesque y Croteau, 2020, p. 18).

Pese a que desde el pensamiento histórico se haya planteado que las interpretaciones históricas pueden ser “neutrales” cuando se hace un análisis crítico de la evidencia (Wineburg, 2001), el enfoque socio cultural nos permite reconocer la importancia del contexto y los elementos con los cuales las personas dan sentido a sus interpretaciones sobre el pasado. Así, se da una significación cultural que da soporte a las distintas interpretaciones sobre los mismos procesos históricos (Lévesque y Croteau, 2020; Plá, 2005).



La falta de interpretaciones unívocas es aún más frecuente en situaciones de pasados conflictivos y de la historia reciente (Epstein y Peck, 2018). Por ello, es necesario que el profesorado sea capaz de reconocer: cómo el contexto y la perspectiva influyen en las narraciones históricas, y de comprender la función de cohesión social de estas narrativas (Lévesque y Croteau, 2020). Para lograrlo, debería partirse de promover en los docentes y en los futuros maestros una reflexión sobre cómo “[...] su historia personal y su propio posicionamiento político [...]” influye en sus propias narrativas (Plá y Pagés, 2014, p. 28).

Personajes y cuasipersonajes

Rüsen (2004) y otros investigadores (Cerri, 2011; Plá, 2005; Sant, Pagès, Santisteban et al, 2014) reconocen la riqueza de las narraciones para analizar las interpretaciones y la conciencia histórica. Es en la narración que se integran los acontecimientos, los personajes, las explicaciones causales, y los cambios y las continuidades. Por esa razón, en esta investigación se ha trabajado con narraciones escritas, dado que nos permite identificar los personajes y los cuasipersonajes, así como analizar de qué manera se les relaciona con los hechos y procesos históricos ocurridos. Es decir, podemos analizar su papel como agentes históricos.

Al hablar de personajes puntualizamos en los individuos que son mencionados en la narración y que asumen determinadas acciones en el pasado. Los cuasipersonajes hacen referencia más bien a “entidades colectivas” o “conceptos” (Plá, 2005, p. 128) que aparecen en el relato y terminan asumiendo también el papel de agentes históricos. Tal es el caso de entidades como el Estado o Sendero Luminoso, o de conceptos como revolución u oligarquía. Pla (2005) observa que, desde la temporalidad, los personajes actúan en marcos temporales concretos (periodos, años), mientras



que los cuasipersonajes, pueden aparecer en marcos más propios de la larga duración y no dan cuenta de momentos precisos.

El considerar la agencia de los personajes y cuasipersonajes nos lleva a vincularlo con la causalidad. Manteniéndonos en la línea de lo propuesto por Plá (2005), podemos encontrar en las narraciones referencias a las causas o razones que motivan las acciones de los personajes, lo cual es muy importante para entender el sentido de la interpretación del pasado.

Interpretando la historia

Las narraciones abordan la historia reciente desde 1968 -año correspondiente al golpe de estado de Juan Velasco- hasta el 2000 -año en que Alberto Fujimori deja el poder-. Se enfocan en cuatro ejes temáticos: el proceso político, la crisis económica, la violencia interna vivida en el país en las décadas de los 80 y 90, y la desigualdad. Estos temas se entrelazan en las narraciones para dar un panorama de lo vivido por el país y en la mayoría de los casos se proyectan hasta el presente. Las referencias a periodos o hechos posteriores -como los gobiernos de Toledo (2001-2006), García (2006-2011) o Humala (2011-2016)-, son poco frecuentes, las menciones son breves y se emplean para marcar la continuidad de un problema.

En las narraciones observamos que a partir de 1980 se inicia un periodo de crisis económica, la cual se agrava por la violencia terrorista. Un estudiante del profesorado afirma sobre los años de: “Alan García y Alberto Fujimori, periodo que abarca dos décadas, las cuales estarán marcadas por la crisis económica y social por el surgimiento de los grupos terroristas” [2N-13, Lima]. Los 80 son descritos como años de crisis, sin mayores referencias a los problemas económicos durante el segundo gobierno de Belaúnde (1980-1985). En esa década, la figura central es Alán García a quien se le



atribuye la responsabilidad de la hiperinflación: “1er [sic] [primer] gobierno de Alan García lo cual produjo la mayor inflación económica nacional de los últimos años...” [2N-4, Lima]. Esta situación llevó al deterioro del nivel de vida de la población.

En estos tres ejes temáticos identificamos a dos gobernantes como personajes centrales, Juan Velasco (1968-1975) y Alberto Fujimori (1990-2000). En lo que respecta a los cuasipersonajes, Sendero Luminoso es el principal porque da sentido a las narraciones sobre la violencia interna en el país. No obstante, en las referencias a los procesos políticos, sociales y económicos aparece el Estado como un cuasipersonaje que simboliza la indiferencia ante las necesidades de los sectores más pobres de la población. Estos últimos figuran como los campesinos, los indígenas, los obreros, los trabajadores o el pueblo. A su vez, los terrateniente o hacendados, la burguesía y los gobernantes constituyen los cuasipersonajes que representan a los sectores privilegiados.

Velasco, “siente por su pueblo”

Uno de los primeros rasgos que atribuyen a la historia reciente es el predominio de dictadores sobre gobernantes democráticos, tal como se ejemplifica en la siguiente afirmación: “Un tema bastante representativo de esta etapa histórica fueron las dictaduras como la que representó [...] Leguía, o [...] Odría y el más representativo [...] Alberto Fujimori Fujimori...” [1-N14, Lima]. Se podría considerar que los personajes que asumen el poder producto de un golpe de estado son considerados dictadores.

Sin embargo, la dictadura no se asocia necesariamente con el golpe de estado y la ruptura del orden constitucional, más bien se le vincula con el desapego a las necesidades de los sectores más pobres y desfavorecidos del país y con la corrupción. Esta situación se hace evidente en las referencias al general Velasco, quien no es ca-



lificado como un dictador, pese a asumir el poder por un golpe de estado, a desconocer la Constitución de 1933, y a tomar medidas autoritarias como la estatización de los medios de comunicación y la persecución de algunos líderes políticos de oposición. Su figura se valora como: “[...] Velasco fue realmente él que siente por su pueblo” [1N-8, Ayacucho]. Esta cercanía con los sectores más desfavorecidos lo convierte en el presidente cuyas acciones pretenden transformar el Perú: “[...] buscaba que el campesino no sea más personaje de abusos, explotaciones” [1N-5, Ayacucho] y “[...] aplicará grandes reformas como la Agraria [...]” [2N-12, Lima].

Las referencias al gobierno de Velasco se enfocan en tres aspectos, la Reforma Agraria, su voluntad de transformar la realidad de abusos que vivía un sector de la población y un notable espíritu nacionalista. En la mayoría de las interpretaciones se observa que Velasco busca dar un “[...] beneficio para el sector del campesinado [...]” [2N-1, Lima] a través de la Reforma Agraria. Las normas contempladas en esta ley implicarían la devolución de “[...] las tierras que le fueron arrebatadas por los hacendados” [1N-4, Lima] y una “revalorización al indígena, al campesino, creyendo más en el [sic] y promoviendo su progreso [...]” [1N-4, Lima].

Es interesante observar que, en la mayoría de las narraciones, especialmente en Ayacucho la Reforma Agraria es una acción que responde a la voluntad de Velasco de revalorar al campesino o solucionar una injusticia histórica. El campesinado es un cuasi personaje atemporal cuyo sufrimiento data de siglos atrás y es una víctima de los abusos de los hacendados o terratenientes. Así se explica que:

Los hacendados explotadores enriquecen sus necesidades mientras el pueblo marginado tildados de cholos e indios no tienen acceso a ser terratenientes sino ser trabajadores eternos [...] [2N-2, Ayacucho].

La reforma agraria de Velasco es la que le dio al indígena el vital recurso para transformar el país [...] [2N-1, Ayacucho].



El campesinado hace referencia al poblador andino, quechua-hablante, vinculado a las haciendas serranas, mas no se incluye al campesinado de la Costa, de las grandes haciendas agroexportadoras. El campesino es un cuasipersonaje que históricamente perdería parte de sus tierras con la conquista hispana, y terminaría de quedar sujeto a los hacendados y gamonales durante la República. Se propone una identificación entre campesino e indígena, de manera que, en las narraciones, especialmente en Ayacucho, se entiende como que la población indígena hubiese permanecido desde el Virreinato exclusivamente dedicada a la agricultura y adscrita al mundo rural. En la interpretación se trata de un cuasi personaje marginado históricamente, y pese a la Reforma Agraria se mantiene como un sector discriminado cuyas necesidades no son consideradas por el Estado ni por los gobernantes.

Esta representación del campesino es precisamente la que emplea Pedro Castillo en su discurso al reconocerse como un campesino que “pertenece como muchos de los peruanos a los sectores oprimidos por tantos siglos”, y plantear de esta manera que su gobierno implicaría un cambio en el que se trastoca el orden social dominante.

Regresando a las narrativas de los futuros maestros, encontramos que, en la mayoría de los casos, el campesinado carece de agencia para lograr la Reforma Agraria, más allá de algunas protestas que se mencionan en pocos casos y someramente. Solo un estudiante del profesorado pone en evidencia que los campesinos no fueron actores pasivos del proceso histórico y resalta sus acciones demandando la propiedad de la tierra. Explica que muchas veces al referirse a la Reforma Agraria en la escuela los docentes:

[...] no ven [...] cómo comenzó la lucha por la reforma [...] en el Cusco, la Convención, en esos lugares. [...] ya antes las luchas de los campesinos por las tierras [se daban] [...] a veces solamente se ve la parte de Velasco Alvarado, del que dio la reforma, pero no se vio cómo



comenzó, o sea, quiénes son los actores principales que comenzaron a luchar por la reforma agraria [2N-6, Lima]

Mientras en esta narración se reconoce la agencia del campesinado, la gran mayoría centra la agencia en la figura de Velasco. Es su voluntad la que logra la medida y soluciona la injusticia histórica, aunque no parece ser que de manera definitiva porque la discriminación se mantiene, tal como se evidencia en las referencias a la violencia interna y como el propio Castillo plantea.

Observamos que, mientras en Lima se da cuenta de las acciones y se valoran positivamente; en Ayacucho, la valoración positiva de Velasco es aún mayor. Es muy probable que este reconocimiento a Velasco como la única figura que se preocupó por el campesinado responda a que más del 40% de los estudiantes ayacuchanos son de origen rural y son hijos de familias campesinas. Por lo tanto, su propio contexto familiar promueve esta valoración y la admiración hacia Velasco como el único gobernante que se preocupó por el campesino. Incluso, también podría explicar por qué se relaciona campesinado exclusivamente con la población andina.

Asimismo, es importante destacar que en Ayacucho se contraponen el hacendado al campesino: “Los grandes terratenientes abusaban de los campesinos, se aprovechaban de su dignidad, de su pobreza, de su trabajo, etc.[...]” [2N-7, Ayacucho]. Para los estudiantes del profesorado de Ayacucho, el campesino es construido como un cuasipersonaje noble, laborioso, pero pobre; mientras que el hacendado es más bien caracterizado como un explotador, un flojo y pese a ello rico al ser propietario ilegítimo de las tierras.

En el caso de Lima, no se emplean adjetivos calificativos; más bien, se plantea el problema de la apropiación ilegal de la tierra. Por ello, se exige que la tierra sea “devuelta”. Así, al explicar la Reforma Agraria y la situación del campesino se dice: “[...] pro-



moviendo su progreso devolviéndoles [sic] la tierra que le fueron arrebatadas por los hacendados” [1N-4, Lima].

Velasco es entendido como el único gobernante que ha tratado de solucionar las injusticias del país. Así como se interesó en la problemática del campesinado, también le preocupó la situación de los obreros o los trabajadores, quien venía movilizándose a través de [...] huelgas y protestas [...] para mejorar las condiciones laborales [...] lo que deriva [en] leyes que se dieron en favor del trabajador [...]” [2N-1, Lima]. En las narraciones, es Velasco quien cambia las leyes laborales en beneficio de los obreros; pero, luego estos derechos se perderían por acción de Fujimori.

Apreciamos que, en Lima, se pone énfasis en los obreros. Nuevamente, el contexto influye en la relevancia que se da a los cuasipersonajes, pues la mayoría de los estudiantes de Lima están más vinculados a los sectores de trabajadores y comerciantes urbanos.

Es interesante observar que el campesinado y el proletariado adquieren cierta agencia a través de la protesta. Pero ésta mortifica y afecta a los terratenientes en el primer caso y a la burguesía en el segundo. El Estado y los gobernantes tienden a reprimir la protesta y, más bien, son descritos como aliados de terratenientes y burgueses, e indiferentes ante este pedido de justicia, siendo la única excepción Velasco.

Tanto en Lima como en Ayacucho, se relaciona a Velasco con el fortalecimiento de la identidad nacional a partir de la reivindicación de los sectores campesinos e indígenas, y el nacionalismo: “[...] fue el primer gobierno en sentar las bases de una Reforma de tipo Nacionalista [...]” [1N-6, Lima]. El nacionalismo se vincula a la recuperación de las empresas nacionales y los recursos económicos: “[...] Velasco [...] fue un gran cambio [...] él trato de hacer una revolución [...] comenzó a revalorarse otra vez el nacionalismo [...]” [1N-3, Lima].



Las medidas tomadas por Velasco, como la expropiación y nacionalización de minas, yacimientos petroleros, industrias y empresas de servicios, son valoradas positivamente por este grupo de estudiantes del profesorado de ciencias sociales, tanto en Ayacucho como en Lima. En este último caso, es más frecuente que se evalúe el impacto, considerando que no siempre se tuvo éxito “pero no estaba bien planificado [...] todo se perdió” [1N-3, Lima].

En el caso de Ayacucho, las entienden como una forma de recuperar los recursos que son arrebatados al “pueblo”. Se trataría de un presidente que enfrentó uno de los principales problemas del Perú que sería romper con la dependencia de capitales extranjeros y su alianza con la burguesía. Así, Velasco es entendido como “[...] gobierno patriota sin beneficio a los grandes burgueses” [1N-6, Ayacucho]. Observamos que se expresa la versión de la historia crítica del Perú identificada por Portocarrero y Oliart (1989) en los 80, y por Eguren y De Belaúnde (2012). El patriotismo y el nacionalismo responde a enfrentar al capital extranjero y nacionalizar la economía.

Corrupción, neoliberalismo y pérdida de derechos

Si Velasco representa una preocupación auténtica por los intereses del pueblo, Fujimori es presentado como un gobernante neoliberal, populista y vinculado a la mayor corrupción en la historia nacional.

Algunas acciones que son asociadas a Fujimori que lo aproximan a los sectores más pobres del país son calificadas como medidas populistas cuyos fines son exclusivamente electorales. Se explica:

[...] medidas populistas como el comedor y el vaso de leche permitiendo que la población sea cada vez más dependiente a este tipo de medidas que no trae nada de beneficio a nuestro país. Más bien radica



en la 'limosnería' de una población que posee todos los recursos necesarios para obtener un mayor desarrollo [...] [2N-3, Lima]

Se retoma la idea de la gran cantidad de recursos del país que no son aprovechados para el beneficio del “pueblo”. Más bien, éste es constantemente engañado en los procesos electorales, pues se le ofrecen cambios que no se concretan, sino que se remplazan con medidas populistas. Uno de los futuros docentes señala: “¡BASTA YA! de seguir engañados por gobiernos que nos ofrecen pan y vino para sobrevivir, y darles nuestro voto democrático, no podemos caer en gobiernos corruptos que nos llenan de demagogia [...]” [1-N14, Lima, 2014. Destaque del original].

Un problema central sería que los gobiernos entregan los recursos a los intereses extranjeros. Esta idea ya se encontraba expresada en lo identificado por Portocarrero y Oliart (1989), pero en las narrativas de los estudiantes del profesorado y en la investigación de Eguren y De Belaúnde (2012) se incorpora la corrupción como un factor relacionado.

Las narraciones plantean el problema de la pérdida de control sobre los recursos relacionada inicialmente al Oncenio de Leguía (1919-1930). Leguía habría entregado los recursos al capital extranjero, especialmente estadounidense, perjudicando los intereses nacionales. De esta forma, se menciona “[...] el entreguismo de Leguía” [1N10, Lima]) o a la venta del país “[...] al mejor postor capitalista – norteamericano” [1-N14, 2013]. En estas interpretaciones Leguía sería el causante de la inserción del capital norteamericano y la pérdida de importantes recursos como el petróleo, y lo que explicaría esta actitud sería la corrupción.

No obstante, la corrupción se asocia con el gobierno de Fujimori (1990-2000). Un participante señala “[...] la corrupción en su más alto punto dictatorial del Ingeniero Alberto Fujimori Fujimori [...]” [1-N14, Lima, 2014]. A Fujimori se le responsabiliza de



corrupción en el proceso de venta de las empresas públicas, una estudiante explica: “[...] la venta indiscriminada de empresas nacionales en manos de inversiones privadas haciendo que nuestro país sea más exportador primario y de servicios pues no complementó y no reforzó la industria peruana en la década de los 90” [2N-3, Lima].

Las medidas económicas de Fujimori se consideran como una expresión de la aplicación de políticas neoliberales en el país. Éstas habrían significado una pérdida de apoyo a la industria nacional y un terrible proceso de privatización marcado por la corrupción. Por otro lado, esta política económica habría sido también una respuesta a la inflación y el alza continua de precios que databa de los años de García. Fujimori realizó un ajuste económico que es entendido como el momento más álgido de la crisis económica que atravesó la población: “Es en esta situación que hace su aparición Alberto Fujimori quien llevará al declive total de la economía peruana con el ‘fujishock’” [2N-13, Lima]. Así, económicamente, las políticas neoliberales de Fujimori son cuestionadas por su impacto:

[...] los 90’ es decir el gobierno de Alberto Fujimori y lo que significó su gobierno en sí: la corrupción desmedida, política [...] neoliberal que trajo como consecuencia una gran crisis social, pues acabó con los derechos laborales, e inició la venta indiscriminada de empresas nacionales [...] [2N-3, Lima]

En las narraciones se considera que la intención de implementar políticas neoliberales y los intereses personales de Fujimori llevaron a la privatización de las empresas, lo cual fue una puerta abierta a la corrupción. Pero también despojó al “pueblo” (sectores menos favorecidos) de la oportunidad de beneficiarse de las riquezas del país. Las medidas neoliberales afectaron directamente a los trabajadores, pues consideran que se perdieron derechos laborales. Esta idea de la pérdida de derechos aparece también mencionada en el discurso de Castillo cuando señala:



La organización popular logró avances en el acceso a derechos, proceso que se vio truncado por el golpe de estado de 1992, que sentó las bases para un recorte de derechos, un debilitamiento del Estado y para las reglas que rigen hasta hoy. (Castillo, 2021, s/p).

Los avances logrados, probablemente con Velasco, se habrían perdido como consecuencia del gobierno de Fujimori y el autogolpe de 1992. Este recorte y la pérdida de injerencia del Estado en la economía serían también consecuencia de las acciones de Fujimori, aunque no se mencione su nombre directamente. De esta forma, tanto Castillo, como una buena parte de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales e historia -sin distinción entre Lima y Ayacucho- consideran que Fujimori es una figura política negativa cuyas acciones incluso estarían reñidas con los intereses nacionales.

Por otro lado, la corrupción en el caso de Fujimori también se vincula a la compra de políticos opositores, parlamentarios y medios de comunicación. Así, se califica negativamente estas acciones y se refieren a: “Fujimori y la gran corrupción” [2N-13, Lima] o “[...] la degradante corrupción siguiente con el gobierno “Fujimontesinista” [1N-3, Ayacucho]. Esta última mención, considera la relación entre Fujimori y su asesor Vladimiro Montesinos, cuyos videos corrompiendo a políticos opositores, periodistas y dueños de medios de comunicación expusieron en público los manejos del régimen para garantizarse las continuas reelecciones. La exposición del video desató la caída del gobierno.

Alianzas que marginan

En las narraciones, los “gobernantes”, como cuasipersonajes, operan bajo la lógica de un discurso en el que el Perú es un país muy rico en recursos naturales que no son utilizados para el beneficio del pueblo. Las riquezas son entregadas por los gobernantes a capitales y empresas extranjeras quienes se llevan los beneficios fuera del país. Así, el Perú es un país con una economía



dependiente del capital extranjero y explotada por éste, dejando completamente de lado el espíritu nacionalista que debería velar porque la explotación de estos recursos beneficie a los sectores tradicionalmente marginados del país (el pueblo). Observamos que esta interpretación que figura tanto en la investigación de Portocarrero y Oliart (1989) de fines de los 80, y cuyos rasgos también se aprecian en la de Eguren y De Belaúnde (2012), se mantiene en los estudiantes del profesorado.

En esta interpretación, Estados Unidos constituye un cuasi personaje que arrebatara los recursos del país y con quien se marca una relación de dependencia. Ésta se habría iniciado durante el Oncenio de Leguía, tal como se aprecia en la siguiente cita: “[...] al tiempo de Leguía [...] comienza a convertirse el país en patio trasero de Washington”. [2N1, Ayacucho, 2013]. Asimismo, esta dependencia se proyecta al presente en la firma del Tratado de Libre Comercio (T.L.C), el 2006 por el presidente Alejandro Toledo. Así, se dice:

[el TLC] significa la perduración, enlazamiento con Estados Unidos, a que sigamos siendo dependientes de este país. [1N-3, Ayacucho].

Este desarrollo económico no llega a todas las poblaciones y actualmente el Perú se encuentra en crisis. El Perú se encuentra en crisis debido a que el estado Peruano con la firma del TLC concesiona grandes extensiones del territorio peruano, llevando a los peruanos a una gran crisis. [1N-10, Ayacucho]

El vínculo económico se valora negativamente y se entiende como responsable de la crisis económica que define la realidad del Perú. Esta representación es muy frecuente entre los futuros docentes ayacuchanos que expresan una postura contraria a la presencia del capital norteamericano.

Esta sujeción al capital extranjero se explica como producto de la corrupción de los gobernantes y de la alianza entre ellos y la burguesía, que a su vez tendría vínculos con estos capitales.



La burguesía es un cuasipersonaje central en la historia republicana, no solo en la historia reciente. Uno de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales explica que en “[...] la historia del Perú en general, a partir de la independencia, se pueden ver épocas de bonanza y prosperidad económica que, si bien pudo ser aprovechado por la burguesía peruana para la transformación económica de corte industrial en el país, ésta no se dio [...]” [2N-2, Lima]. Así, sería una burguesía que no cumple su función “industrializadora” y de ser un motor para el desarrollo capitalista del país. Por el contrario, es más bien una “[...] burguesía intermediaria [...]” [2N-1, Lima], que se vincula principalmente a actividades comerciales y tiene poco compromiso con el país, pues suele mirar principalmente al extranjero. Esta última situación, se mantiene en el tiempo y se identifica en el presente:

[...] la Burguesía sigue dominando nuestro pueblo y hace tiempo que queremos librarnos, pero es imposible porque ellos son los padres y nosotros solo colonias [...] A mi parecer está situación nunca va a ser acabado a menos que haiga [sic] una revolución para cambiar las cosas [...]. [2N-2, Ayacucho]

Como podemos observar en la cita, se clama por un cambio, pero se asume que solo se dará a partir de una revolución. Este cambio deseado conlleva también a eliminar las desigualdades del país: “[...] había mucha desigualdad de clases y nada se resolvía sin revoluciones hasta ahora” [1N-9, Ayacucho]. Se entiende que la burguesía no está interesada en transformar estas estructuras de desigualdad que marginan principalmente a las regiones.

Además, la burguesía simboliza los capitales privados, los cuales son entendidos como opuestos a los intereses nacionales y de los sectores más marginados del país. Por ello, se reclama a los gobernantes, pues se considera que han abandonado su rol protector de las poblaciones marginadas o más pobres. Así, principalmente en Ayacucho, se reclama:



[...] necesitamos otro Velasco para realizar un cambio de esta [...] democracia [...] Ante tanta traición y entreguismo necesitamos una revolución, nacionalizar todas nuestras empresas extranjerizadas, chilenizadas, amparados por los bladigenerales⁴ [sic] y sus fusiles que defienden los intereses de los grandes acaparadores del dinero y la riqueza. [1N-1, Ayacucho]

De esta manera, consideramos que en muchas narraciones se propone que los gobernantes son la causa de la crisis económica en el Perú y de la desigualdad.

Terror e indiferencia

El periodo de la violencia interna 1980-2000 o el Conflicto Armado Interno es uno de los procesos históricos considerado como más relevantes por este grupo de estudiantes del profesorado de ciencias sociales. En estos años, Sendero Luminoso constituye un cuasipersonaje principal, pues se le responsabiliza de la violencia vivida en el país: “[...] la incursión de Sendero Luminoso, que trajo violencia para el país [...]” [2N-4, Lima]. Y se describe como “una etapa de terror nacional que tenía como sustento ideológico la revolución nacional a través de la violencia” [2N-4, Lima].

Frente a esta situación, se considera que tanto Belaúnde como García no supieron enfrentar el terrorismo: “[...] los presidentes no lucharon contra ellos debido a que lo consideraron como un grupo de guerrilleros espontáneos [...]” [2N12, Lima]. En el caso de Fujimori, se reconoce que durante su gobierno se atrapó a Guzmán, líder del movimiento subversivo: “[...] [en] el gobierno de Alberto Fujimori [...] el Perú se encontraba en una

4 En lugar de “bladigenerales” debería ser “vladigenerales”. El término emplea el nombre del asesor presidencial de Fujimori Vladimiro Montesinos, y alude a los generales y altos mandos de las Fuerzas Armadas que durante el régimen de Fujimori firmaron un acta de sujeción al presidente ante su asesor Vladimiro Montesinos. Esta situación es uno de los símbolos de la corrupción en el país.



crisis social (la Lucha Armada) y durante su gobierno se llegó a disminuir llegando casi a acabar con el conflicto, capturando a los principales cabecillas [...]” [2N-19, Lima].

En las narraciones se da cuenta de las razones por las que consideran apareció Sendero Luminoso. Se plantean las siguientes explicaciones:

[...] una ideología de igualdad para todos, no existe pobres ni ricos, todos tienen el mismo derecho y deber (el socialismo Peruano) [2N-11, Ayacucho].

[...] porque había mucha desigualdad de clases y nada se resolvía sin revoluciones hasta ahora [1N-9, Ayacucho].

Los movimientos subversivos buscaban acabar con la explotación, desigualdad y abusos de un sector social contra el pueblo [2N-16, Lima].

Nuevamente aparece este reclamo de igualdad que se expresa para referirse a distintos momentos de la historia. La búsqueda de la igualdad y poner fin a las injusticias explican la aparición del movimiento subversivo. En esta argumentación, también aparece la referencia a los gobernantes como cuasipersonajes indolentes frente a la injusticia, y, en consecuencia, también responsables del surgimiento de Sendero Luminoso. Se dice: “Tanta indiferencia de los gobernantes [...] por eso surgió esta revolución” [1N-8, Ayacucho].

Así, también se responsabiliza al Estado, acusándolo de corrupto e indiferente: “[...] ir en contra del estado [sic] corrupto e injusto con los más desamparados” [I2N-4, Lima]. El Estado es un cuasipersonaje central en el conflicto armado, pues se entiende que se desató un “[...] clima de violencia entre el Estado peruano y el movimiento subversivo” [2N-16, Lima]. Además, en lugar de defender a la población, el Estado comete abusos y actos de violencia contra ésta, como explican: “[...] terrorismo de Estado [...]”. También están los mismos militares, que también abusaban igual



que los terroristas [...]” [1N-11, Lima]. Por lo tanto, el Estado, los gobernantes y los militares constituyen cuasipersonajes que también son causantes de la situación de violencia vivida, tanto por sus propias acciones como por la falta de capacidad de enfrentar a Sendero Luminoso.

En ese clima de violencia, inicialmente, Sendero intentaría captar a los sectores campesinos:

[...] en el pueblo de Chungui en Ayacucho [...] era el propósito de juntar un fuerte movimiento de masa campesina para fortalecer esta ideología [senderista] y erradicar el gobierno actual pero cómo lograr[lo] [...] obligándolos, a la fuerza [así empezaron a actuar] [...] en pequeños pueblos dónde no hay seguridad ni nadie que los ampare. Es así que estos movimientos cometieron muchas imprudencias y maltratos a la gente de tales poblaciones, mataron a muchas personas entre ellos niños, es más torturaron y violaron a muchas mujeres [...] [2N-5, Lima]

Se entiende que Sendero habría tratado de captar y hasta de obligar a los campesinos de las zonas más alejadas a integrarse a su movimiento. Pero la misma violencia senderista terminaría por atemorizarlos y alejarlos, al igual que ocurrió con otros sectores populares: “El movimiento subversivo no tuvo el apoyo total del pueblo ya que este movimiento predicaba su ideología a través de la violencia y esto al contrario alejó a los simpatizantes [...]” [2N-16, Lima].

Sendero Luminoso es descrito como un cuasipersonaje que es responsable de actos violentos, tortura, mata y aterroriza: “[...] la población se atemorizará por las matanzas, toques de queda, coches bomba” [2N-4, Lima]. Es importante resaltar que se menciona a Sendero Luminoso en general, no se personalizan las acciones ni las responsabilidades en su líder Abimael Guzmán. Éste es solo ocasionalmente mencionado como el líder del movimiento, pero no se le vincula con las acciones ni con la violencia.



En las narraciones sobre este periodo aparece Lima, la ciudad capital, como un cuasipersonaje caracterizado por su indiferencia frente a la violencia que vivían otras regiones del país. Según refieren algunos estudiantes del profesorado, sería recién como consecuencia del atentado de la calle Tarata que la capital y sus pobladores reaccionarían:

El atentado en Miraflores de 1992 [...] marcaría un antes y un después en la época del terrorismo [...] la ciudad capital conservaba una mentalidad propia respecto del Perú interior, quizá no de indiferencia pero sí de inacción contra el terror [...]

Lo que se quiere recalcar es que la transformación de Lima de una ciudad “marginada” del conflicto [...] para hacer frente a la situación de aquel entonces como es el terrorismo. [...] un país fragmentado socialmente por categorías, diferencias entre limeños y peruanos [...] [2N-8, Lima]

La explicación resalta la diferencia entre limeños y peruanos, planteando que Lima permanece por un tiempo aislada de la violencia desatada por Sendero Luminoso en las regiones. Esta diferenciación expresa una oposición entre dos cuasipersonajes: Lima privilegiada, centro del poder económico y político, frente al resto del Perú abandonado por los gobernantes y el Estado. Así, el Perú se entiende como un país fragmentado, en el que unos cuentan para los gobiernos y otros, no.

A manera de conclusión, una mirada crítica del Perú del presente

Rüsen (1997) propone que en la escuela predominan la conciencia histórica tradicional y la ejemplar. Sin embargo, la visión de la idea crítica del Perú parece mostrar que, a finales de los 80 reinaba una conciencia histórica crítica que se mantiene en un sector de los futuros maestros. Las narraciones analizadas en esta



investigación coinciden en problematizar el pasado, y, a partir de ello, se expresa la necesidad de transformar el presente poniendo fin a las injusticias que se arrastran hasta hoy. Así, se clama por un cambio que erradique las relaciones de poder dominantes y se construya un nuevo orden económico, político y social en el Perú. Se trataría de un cambio estructural que en lo económico implicaría la nacionalización de los recursos en beneficio de los sectores populares; en lo político significaría el fin de la corrupción y presidentes interesados por el bienestar de los sectores tradicionalmente marginados; y en lo social, pondría fin a la discriminación y promovería una sociedad igualitaria. Por ello, concluimos que en este grupo de estudiantes del profesorado predomina una conciencia histórica crítica.

Desde la perspectiva de Rüsen (1992; 2004), la interpretación de la historia refleja la realidad del presente, y, a su vez emplea el pasado para explicarse el presente y cuestionarlo. Como hemos visto, los futuros docentes transmiten la percepción de los gobernantes del pasado como figuras ajenas al pueblo, corruptas y carentes de nacionalismo. Justamente, el personaje de Fujimori representa estos cuestionamientos, mientras que Velasco simboliza su antítesis, siendo por ello el presidente admirado y reconocido. De esta manera, estas narraciones sobre el pasado son útiles para los estudiantes del profesorado para cuestionar a los gobernantes del presente y los problemas del Perú actual, tales como: la desigualdad, la marginación económica de las regiones, el centralismo y la corrupción.

Hemos visto que la interpretación del pasado responde al entorno y al contexto de los estudiantes del profesorado. Precisamente, en el caso de Ayacucho, los vínculos familiares con el campesinado dan sentido a la explicación histórica de este cuasipersonaje y expresan sus reclamos sobre el presente. Los vínculos y la pertenencia a un grupo se expresan al narrar el pasado tanto



al proponer el tema como al explicar la relevancia y roles de los cuasipersonajes y personajes.

Más que una mirada optimista o una visión positiva del país, como la que identificaron Cosamalón y Espinoza (Espinoza, 2013) y Rottenbacher (2010), en las narraciones se expresa la interpretación encontrada por Portocarrero y se Oliart (1989) a fines de los 80. A ésta se incorpora la corrupción y incluye la figura de Fujimori y sus políticas neoliberales como contrarias a los intereses de los trabajadores y del país. Además, se añade la interpretación del Perú como un país en crisis y fragmentado, marcado por la contraposición entre las regiones y Lima, tal como señalaron Eguren y De Belaúnde (2012) para el caso de los escolares.

Como hemos visto, la interpretación del pasado recogida en el discurso del Bicentenario de Pedro Castillo coincide con varios de los aspectos que hemos resaltado en este análisis. Él simboliza al campesino, al maestro rural, al hombre ajeno a la capital. Así, en el discurso se usa la historia para sustentar una oferta y una imagen política que pretende ser distinta a los demás presidentes, en quienes sé creyó, pero que “defraudaron”.

En conclusión, el análisis de los personajes y los cuasipersonajes nos ha permitido aproximarnos a la cultura histórica de un grupo de futuros docentes. Nos ha mostrado cómo el conocimiento histórico es socialmente útil no solo para entender las referencias de un discurso presidencial, sino especialmente para reconocer la visión del presente de los futuros maestros. Es ahora necesario llamar la atención sobre la simplificación del pasado que estas interpretaciones muchas veces expresan. Se dejan de lado los cambios en el tiempo, las diferencias regionales, se invisibilizan sectores y se olvida el papel de las mujeres como personajes históricos. Por todo ello, consideramos indispensable apelar a la necesidad de que la formación inicial docente promueva la reflexión sobre las interpretaciones del pasado que se presentan en el aula, y su vínculo



con la experiencia familiar y el contexto en el que construyen. Esta reflexión es indispensable para la comprensión de versiones contrapuestas del pasado y, por ende, el desarrollo del pensamiento histórico en el profesorado. Pero también para reconocer cómo desde el presente conocemos el pasado, entendemos el presente y nos proyectamos al futuro.

Referencias Bibliográficas

- Castillo, P. (2021, 28 de julio). Mensaje a la nación ante el Congreso de la República del Perú. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2049663/Mensaje_a_la_nacion_presidente_Pedro_Castillo.pdf.pdf.
- Cerri, L. (2011). Enisno de historia e conciencia historica. Rio de Janeiro: FGU.
- Drinot, P. (2005). Historiografía, identidad historiográfica y conciencia histórica en el Perú. En: Hueso Húmero (47), pp. 3-29.
- Eguren, M. y C., Belaunde. (2012). De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela. Documento de trabajo. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Epstein, T. (1997). Sociocultural Approaches to Young People's Historical Understanding. *Social-Education*, 61 (1), pp. 28-31.
- Epstein T. y C., Peck. (2018). Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach. Nueva York: Routledge.
- Espinoza, J. (2014). Recreando la independencia del Perú: historia, nacionalismo y ciudadanía en el imaginario escolar. En G. Portocarrero (ed.). *Perspectivas sobre el nacionalismo en el Perú* (pp. 253-264). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.



- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). Censos nacionales 2017. <http://censo2017.inei.gob.pe/>
- Kruger, M. y M., Carretero. (2010). Historia, identidad y proyecto. Narraciones de los jóvenes sobre la independencia de su nación. En: Carretero, M. y J. Castorina. La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades (pp. 81-99). Buenos Aires: Paidós
- Kröber, A. (2015). Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. *Deutsches Institut für International Pädagogische Forschung PEDOCS* (56), pp. 1-56. <https://doi.org/10.25656/01:10811>.
- Lévesque, S. (2008). Thinking historically. Educating students for the twenty-first century. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Croteau, J. P. (2020). Beyond history for historical consciousness. Students narrative, an memory. Toronto: University of Toronto Press.
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México: Colegio Madrid - Plaza y Valdes Editores.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina. México: Bonilla Artigas.
- Portocarrero, G. y Oliart, P. (1989). El Perú desde la Escuela. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Rottenbacher, J. M. (2009). Identidad nacional y la valoración de la historia en una muestra de profesores de escuelas públicas de Lima Metropolitana. *Liberabit. Revista de Psicología*, 15(2), pp. 75-82.
- Rüsen, J. (1987). Historical narration: foundation, types, reason. *History and Theory*, 26 (4), pp. 87-97.



- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa* (7), pp. 27-36.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. En: Seixas, P. (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: Toronto University Pres.
- Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A.; González-Monfort, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? Clío y Asociados. *La Historia enseñada* (18-19), pp. 166-182.
- Valle, A. (2017). Los últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: estudio sobre sus representaciones de la historia y su conciencia histórica. Tesis (Doctorado en didáctica de la historia, la geografía y las ciencias sociales), Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, España.
- Valle, A. (2021). Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente peruana de los estudiantes del profesorado en ciencias sociales. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, 13(33). <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0110>.
- Wertsch, J. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, C. (2009). *Diálogos con el Perú. Ensayos de Historia*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2009.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Philadelphia: Temple University Press.



La formación inicial en Historia en la Amazonia brasileña: una reflexión previa



MAURO CEZAR COELHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (BRASIL)

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (BRASIL)

Introducción

Mar de agua dulce, paraíso terrenal, infierno verde, pulmón del mundo. Las imágenes relacionadas con la Amazonia solo son comparables a los superlativos vinculados a ella. Sus tierras, sus bosques y sus ríos son reconocidos por su inmensidad — la selva tropical más grande y el río más largo del mundo; la cuenca hidrográfica más grande del planeta. En estas representaciones de la Amazonia, los humanos juegan un pequeño papel. Son intrusos inoportunos. Sus esfuerzos son insuficientes ante la opulencia, fuerza y monstruosidad de la naturaleza amazónica (Cunha, 1994; Queiroz, 2001).

Tales imágenes no cumplieron funciones meramente retóricas, sino que formaron cosmovisiones y participaron en la formulación de interpretaciones sobre la región, constituyendo saberes y políticas públicas. Estas políticas se basaron en la noción de vacío demográfico y asumieron la región como un depósito de riquezas



naturales, libre de la presencia humana. De ahí la necesidad de poblarla y explotarla, integrándola al plan nacional.¹

Es evidente que esas formulaciones sobre la Amazonia configuran construcciones intencionales, las cuales expresan relaciones de poder (Chartier, 1990). A partir de esas creaciones, han descuidado a los pueblos indígenas que habitan esos espacios desde hace milenios y la sociedad nacional que allí se constituye desde hace siglos. Su presencia, experiencias y trayectorias se consideran irrelevantes o insuficientes a la promoción del progreso. El contrapunto de esas imágenes son las iniciativas que buscan introducir conocimientos, prácticas y posturas formuladas en otros lugares, como si los intrusos inoportunos fueran incapaces de construir soluciones para dar cuenta de los problemas que afectan el espacio donde viven.

En este texto, la intención es situar algunos datos sobre el sistema educativo amazónico, con énfasis en la formación inicial de profesores y su relación con la Educación Básica. Para ello, nos detendremos en la trayectoria de la formación de profesores de Historia en la región amazónica. Consideraremos la evolución de la oferta de carreras de licenciatura en Historia en la Región Norte — parte sustantiva de la Amazonia brasileña — y la estructura de las carreras de grado en actividad en la región. Sugerimos que la creación tardía de carreras de licenciatura en Historia en la Amazonia expresa una faceta del sistema educativo en la región y afecta la Educación Básica de diferentes maneras. Sin embargo, la forma en que se estructuran estos cursos conforma un contrapunto a las representaciones construidas sobre la región, aunque exprese la permanencia y la hegemonía de una matriz de formación que no considera la especificidad de la Historia Escolar.

1 Sobre los proyectos de integración de la Amazonia, ver: Rosa Marin (2004); Mauricio Torres (2005); Valéria de Oliveira e José Amaral (2018); Vitale Joanoni Neto e Regina Guimarães Neto (2019).



De los datos de la encuesta

Para empezar, consideramos pertinente situar la investigación en curso, que se inserta en el ámbito del *Núcleo de Estudos e Investigações sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais* (GERA) de la *Universidade Federal do Pará* (UFPA), vinculado a la Facultad de Historia. Su preocupación fundamental es dimensionar las cuestiones que concurren a los procesos de formación de profesores de Historia, con respecto, especialmente, a los aspectos pedagógicos y aquellos vinculados a la promoción de una educación antirracista.

Uno de los puntos clave de la investigación es la base de datos — las fuentes. Teniendo en cuenta la estructura de la Educación Superior en Brasil, se han privilegiado dos conjuntos de documentos. Por un lado, documentos que permiten un análisis textual y facultan la investigación sobre intenciones, intereses y significados atribuidos a la formación docente. El aparato legislativo que guía los procesos de educación superior y formación de profesores constituye un importante cuerpo documental. Comprende no sólo las leyes y decretos, sino también las directrices que guían las carreras de Licenciatura y la Educación Básica, así como las decisiones judiciales que afectan a ambos niveles de educación. Los proyectos político-pedagógicos de los grados en Historia conforman otro cuerpo documental relevante. Expresan las concepciones que el profesorado cultiva sobre la enseñanza de Historia en la Educación Básica.

Por otro lado, hay documentos que permiten el análisis en serie. Desde hace algunos años, el sistema educativo brasileño ha estado produciendo información sobre los dos niveles de educación (básico y superior), por medio de censos e informes analíticos. Se trata de un vasto conjunto de datos sobre la formación ofrecida: plazas, matrículas, retención, evasión, calidad etc. Con



respecto a la Educación Superior, además de los censos, los datos proporcionados por el *Instituto Nacional de Investigações Educativas Anísio Teixeira* (INEP), en función del Examen Nacional de Cursos, permiten el análisis de la oferta, aportando datos sobre los estudiantes matriculados. Por su turno, el Ministerio de la Educación mantiene una plataforma con registros de carreras de grado en Educación creados y activos en Brasil: el *e-Mec*.

La plataforma *e-Mec* registra todas las carreras universitarias del País ofrecidas en instituciones públicas y privadas. El volumen de datos es tal que permite la investigación sobre diversos aspectos de la formación ofrecida en la Educación Superior. En cuanto a la formación de profesores de Historia, los datos permiten establecer una cronología que abarca la creación de las carreras y su distribución en el espacio; la oferta de plazas en diferentes modalidades, grados e instituciones; el número de carreras ofrecido por institución etc. En el ensayo de interpretación que proponemos en este texto, los datos facilitados por la plataforma *e-Mec* fueron ampliamente utilizados y permitieron establecer cuadros, identificar padrones, apuntar desviaciones que demandan otros documentos para que sean suficientemente comprendidos. En esta oportunidad, nuestro objetivo será analizado a través de un diálogo con la bibliografía especializada, puesto que pretendemos ofrecer una reflexión inicial sobre la trayectoria de la formación de profesores en la Región Norte, parte sustantiva de la Amazonia brasileña.

Formación de profesores de Historia en la Región Norte

La Amazonia conforma parte del territorio de América del Sur; además de Brasil (en cuyo suelo se encuentra la mayor extensión de la selva amazónica), abarca otros siete países (Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Guyana y Surinam) y el de-



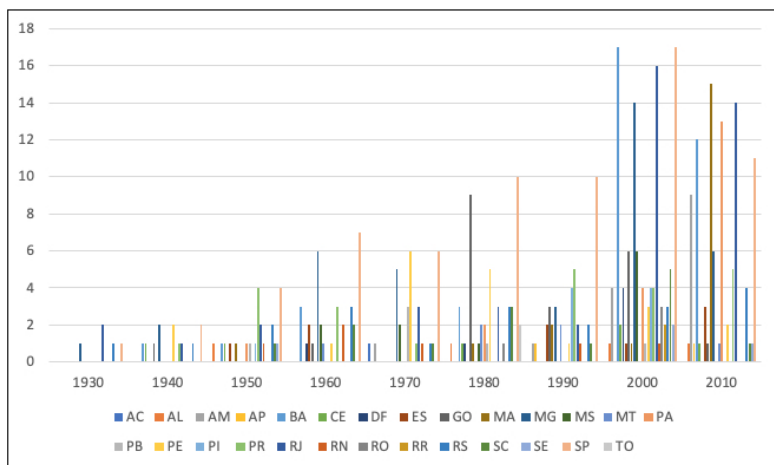
partamento ultramarino francés, la Guayana Francesa. En Brasil, está conformada por nueve estados que constituyen la Amazonia Legal: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins y parte del estado de Maranhão. Toda la Región Norte está situada en la Amazonia y es ella nuestro recorte espacial.

Como ocurrió en otras partes de Brasil, en las áreas donde hoy se sitúa la Región Norte, la construcción de conocimiento histórico fue informada por las demandas de la Escuela Básica. A lo largo del siglo XIX y de la primera mitad del siglo siguiente, los manuales didácticos fueron espacios privilegiados de sistematización del conocimiento histórico sobre el pasado brasileño y de la conformación de una narrativa sobre nuestra trayectoria (Bittencourt, 1993; Gasparello, 2009; Rocha, 2017). Esos manuales consolidaron personajes, eventos y procesos. En el norte de Brasil no fue diferente. Los manuales didácticos, producidos para consumo en los establecimientos de enseñanza, iniciaron un campo de estudios sobre la formación de la región, su cultura y su gente. Los autores de esos manuales han sido intelectuales que tenían en la Historia un espacio para la reflexión sobre Brasil, la región y sus rumbos (Nuevo, 2020). Esto significa que, en nuestro País, la formación en Historia, en la Enseñanza Superior, obedeció a las demandas del sistema educativo. No por casualidad, la Licenciatura en Historia constituye la mayor parte de las carreras de grado en el área.²

La emergencia de carreras de formación en Historia ocurre a partir de la conformación de las licenciaturas. En la Figura 1 se sistematizan los datos sobre la formación de carreras de grado en Historia y se muestra la progresión de la oferta de cursos en el País, desde mediados del siglo pasado.

2 Sobre las carreras de formación docente en Historia, en Brasil, ver Mauro Coelho (2021).

Figura 1. Avance en la creación de carreras de formación de profesores de Historia en Brasil



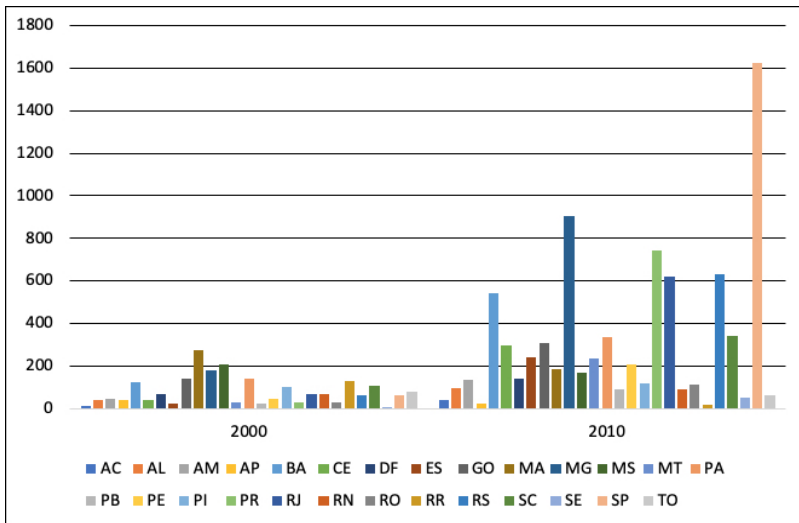
Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.

La figura 1 aclara la progresión en la oferta de carreras presenciales en Historia. Las primeras surgieron en la década de 1930 en Rio de Janeiro y en São Paulo (1931 y 1934), luego acompañadas por las licenciaturas creadas en Minas Gerais y en Rio Grande do Sul (1940). En la década siguiente, hubo aumento del número de carreras en esos estados y la creación de otras en Bahía, Ceará, Goiás y Pernambuco. La década de 1950 vio surgir cursos en Alagoas, Espírito Santo, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina y Sergipe y testimonian el aumento de la oferta donde ya existían. En la década de 1960, la formación inicial en Historia se extendió por el recién creado Distrito Federal y por los estados de Mato Grosso y Mato Grosso do Sul (conformando un único ente federativo). La década de 1970 asiste al aumento de la oferta en la Región Norte, con la creación de carreras en Acre (1976) y en Amazonas (1980). El decenio siguiente marcó el *debut* de la licenciatura en Historia en Rondônia, lo que, en Amapá, se da en la década de 1990. Finalmente, a prin-

cipios de este siglo, comienza la oferta de licenciatura en Historia en Roraima.

La figura 1 indica un punto importante a ser considerado en la reflexión sobre la formación de profesorado en Historia en Brasil: evoluciona de modo desigual en el tiempo y en el espacio. Mientras las regiones Sudeste y Sur asisten a la progresión continua en la oferta de carreras privadas y públicas, las regiones Centro Medio, Nordeste y Norte experimentan procesos diferentes, donde la oferta de cursos es menor. Es en la Región Norte, particularmente, que todas las unidades pasan a ofrecer carrera de licenciatura en Historia. Cuando tratamos de la oferta de carreras a distancia, el cuadro es otro.

Figura 2. Distribución de las sedes de Enseñanza a Distancia por Estados y Distrito Federal



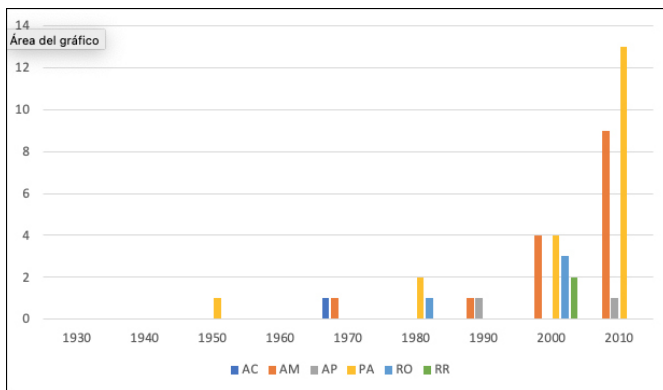
Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.

La Figura 2 sitúa el avance de la creación de carreras de formación de profesorado en Historia en la modalidad a distancia. Indica el número de sedes en los estados y en el Distrito Federal, en los últimos 20 años. Las carreras a distancia surgieron a principios de este siglo en todas las provincias. El número de sedes creció exponencialmente, como señala el gráfico. En todos los estados de la federación, e incluso en el Distrito Federal, hay decenas de polos que ofrecen carreras en instituciones de diversas partes del País, la mayoría privada (Coelho, 2021a). La educación a distancia, su expansión y los impactos en los procesos de formación docente aguardan reflexión específica. En cuanto a la discusión que realizamos, el gráfico evidencia que, a diferencia de lo que ocurrió con la oferta de carreras presenciales, todos los estados de la federación conocieron la modalidad a distancia en el mismo período.

La Región Norte experimentó una situación singular, cuando consideramos la oferta de carreras (presenciales) de licenciatura en Historia. Por más de 20 años, la región ha conocido solo una carrera de formación docente: la ofertada por la UFPA, que permaneció solitaria desde su creación, en 1954, hasta la emergencia de la licenciatura ofertada por la *Universidade Federal do Acre* (UFAC), en 1976. Mientras otras regiones ya contaban con varias carreras de formación inicial en Historia, la Región Norte poseía solo dos, en instituciones separadas por una distancia de más de 2.000 km en línea recta, o de más de 3.000 km, considerando las vías de transporte.



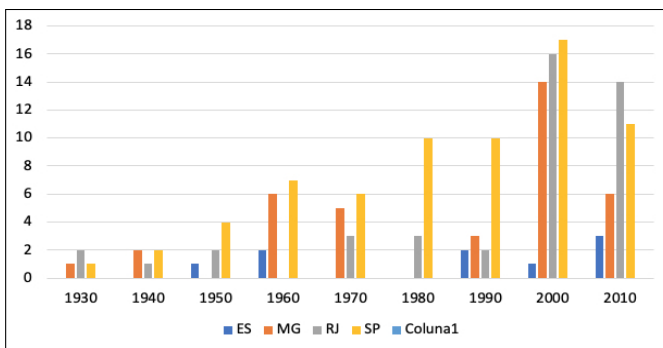
Figura 3. Avance en la creación de carreras de formación inicial de profesores en Historia - Región Norte



Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.

La figura anterior apunta la progresión de la creación de carreras de licenciatura en Historia en la Región Norte desde la década de 1930. Los datos indican que se crearon 4,89 carreras, en promedio, por década. Para que se tenga noción del significado del crecimiento de carreras, proponemos una compararnos con lo que ocurre en la Región Sudeste.

Figura 4. Avance de la creación de carreras de formación inicial de profesores en Historia - Región Sudeste



Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.

La Figura 4 sitúa la progresión de la creación de carreras de grado en el Sudeste. Como se puede apreciar, toda la región contaba con la oferta de carreras de formación docente en Historia en los años 1950. En la década de 1930, existían dos carreras en Rio de Janeiro (la entonces capital federal), una en São Paulo y otra en Minas Gerais. En la década de 1950, cuando surgió la primera licenciatura en Historia en la Región Norte, ya había 16 carreras de formación de profesores de Historia en la Región Sudeste. Cuando se creó la segunda en la Región Norte, en la década de 1970, aquella otra región contaba con 45 cursos. La diferencia en la evolución de la creación de cursos entre las dos regiones puede ser percibida por el orden de progresión: 17,44 cursos en promedio por década en la región Sudeste y 4,89 en la Región Norte.

Las cifras no hablan por sí solas. Los factores que permiten la comprensión de las diferencias en la oferta de cursos en ambas regiones y en todo el País aguardan análisis y sobrepasan los límites de este texto. Sin embargo, cuando consideramos ciertas variables, permiten algunas inferencias. Por ejemplo, la oferta pública en el sudeste y el norte.

Reflexionar sobre la oferta pública permite comprender la inversión hecha por el Estado en la formación de profesores. A lo largo de todo el período republicano, el Estado tuvo responsabilidad sobre la Educación Nacional, especialmente en lo que concierne a la Enseñanza Superior y a los procesos de formación docente. Después de todo, es en la Enseñanza Superior que se forman los profesionales que actuarán en la Educación Básica.

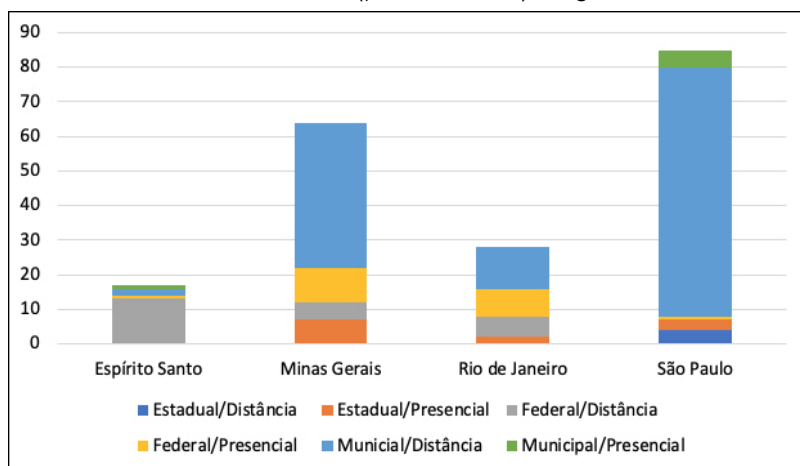
Los datos disponibles en el e-Mec apuntan a que, en Brasil, la Unión, los Estados y los Municipios invierten en la Enseñanza Superior. La Unión mantiene universidades e institutos federales, los Estados y Municipios mantienen universidades, centros y facultades aisladas. En todos ellos hay oferta de cursos de licenciatura. Sopesar la participación de cada programa nos permite vislum-



brar la importancia de la formación de profesores para los entes federativos.

Los dos gráficos siguientes (Figuras 5 y 6) apuntan a la participación de los entes federativos en la oferta de cursos de formación de profesores de Historia, en las modalidades presencial y a distancia. Ellos presentan el número de licenciaturas en cada uno de los estados de las regiones Norte y Sudeste situando los puntos que pretendemos enfatizar en este texto: la desigualdad en los procesos de formación de las carreras para la docencia en Historia y la estructura de su oferta en la Región Norte.

Figura 5. Participación de los entes federativos en la oferta de carreras de Licenciatura en Historia (por modalidad) - Región Sudeste



Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.

El gráfico muestra que la Región Sudeste contiene un número significativo de carreras universitarias. El *e-Mec* registra 191 en actividad en las modalidades presencial y a distancia, ofrecidas por instituciones públicas. Consideremos a seguir la evolución de las carreras presenciales. La más antigua surgió en Rio de Janeiro, en

tonces, capital federal. La Unión ha sido la mayor promotora de carreras: *Universidade Federal de Rio de Janeiro* (UFRJ) (1931); *Universidade Federal Fluminense* (UFF) (1947, 2010); *Universidade do Estado do Rio de Janeiro* (UERJ) (1999); *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* (UFRRJ) (2000, 2005); *Colégio Pedro II* (2019), e *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense* (IFF) (2019). El Estado creó cursos en 1980 y en 1990 (UERJ).

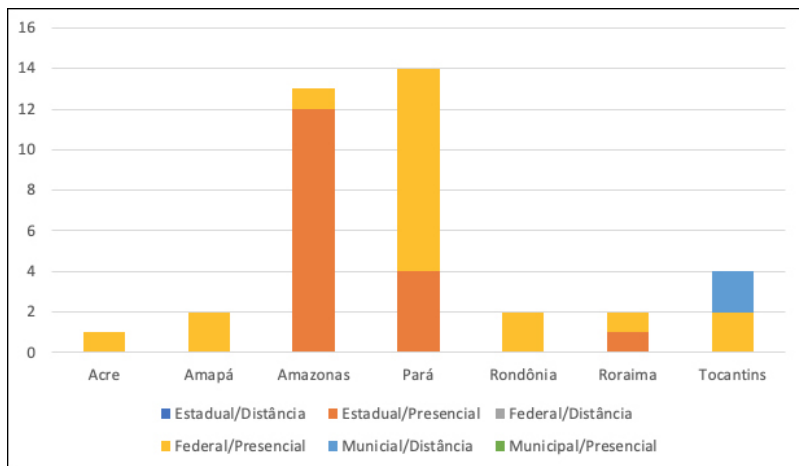
São Paulo fue la segunda unidad federativa en promover cursos de formación de profesores en Historia; allí, el Estado tuvo un papel relevante: *Universidade de São Paulo* (USP) (1934) y *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho* (UNESP) (1963 y 1966). Sin embargo, son los municipios paulistas que cumplen papel fundamental en la promoción de carreras presenciales de licenciatura en Historia: *Universidade de Taubaté* (UNITAU) (1957); *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo* (FEUC) (1966); *Instituto Municipal de Ensino Superior de Catanduva* (IMES) (1967); *Faculdades Integradas Regionais de Avaré* (FIRA) (1987) y *Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista* (FESB) (2004). La Unión participa en la oferta de un curso creado en 2005 (USP).

En Minas Gerais, la Unión es promotora importante: *Universidade Federal de Minas Gerais* (UFMG) (1940); *Universidade Federal de Juiz de Fora* (UFJF) (1947); *Universidade Federal de Uberlândia* (UFO) (1964, 2006); *Universidade Federal de Ouro Preto* (UFOP) (1980); *Universidade Federal de Viçosa* (UFV) (2000); *Universidade Federal de São João Del Rei* (UFSJ) (2001); *Universidade Federal do Triângulo Mineiro* (UFTM) (2007); *Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri* (UFVJM) (2008), e *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas* (IFSULDEMINAS) (2018). El Estado también participa activamente en la oferta de grado en la *Universidade Estadual de Montes Claros* (UNIMONTES) (1967, 2003) y *Universidade do Estado de Minas Gerais* (UEMG) (1968, 1972, 1975, 2001 [2 carreras]).



En Espírito Santo, la Unión promovió la primera carrera universitaria en 1953 (*Universidade Federal do Espírito Santo* [UFES]) y el Municipio la segunda en 1991 (*Fundação de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre*). En la Región Sudeste, la Unión desempeña un papel determinante en la oferta de carreras, aunque los Estados y Municipios también sean promotores decisivos.

Figura 6. Participación de los entes federativos en la oferta de carreras de Licenciatura en Historia (por modalidad) - Región Norte



Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.

En la Región Norte están registradas en el e-Mec 39 carreras de licenciatura en Historia, ofrecidas por instituciones públicas, considerando las modalidades presenciales y a distancia. Pará es el estado que ofrece el grado más antiguo, donde la Unión participa en la oferta por medio de UFPA (1954, 1986 [2], 2015); *Universidade Federal do Oeste de Pará* (UFOPA) (2010, 2015); *Universidade Federal do Sul e Sudeste de Pará* (UNIFESSPA) (2013 [2]) e *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará* (IFPA) (2018, 2019). El estado ofrece cuatro cursos creados en 2013, en la *Universidade do Estado de Pará* (UEPA).

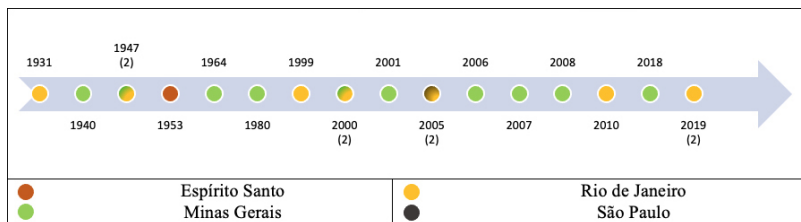
En Acre, la Unión ofrece una carrera en la UFAC (1976). En el estado do Amazonas, la Unión ofrece una licenciatura en la *Universidade Federal do Amazonas* (UFAM) (1980). El estado promueve cursos a través de la *Universidade do Estado do Amazonas* (UEA) (2001 [2], 2005, 2013 [2], 2014 [6], 2018). La Unión mantiene las dos carreras presenciales del estado Amapá, ambas ofrecidas por la *Universidade Federal do Amapá* (UNIFAP) (1991, 2013). La Unión también es la única promotora de cursos en Rondônia, por medio de la *Universidade Federal de Rondônia* (UNIR) (1982, 2009); en Roraima, participa de la oferta por medio de la *Universidade Federal de Roraima* (UFRR) que mantiene una carrera (2006), mientras el Estado ofrece otra en la *Universidade Estadual de Roraima* (UERR) (2006). En Tocantins, la Unión ofrece tres carreras por medio de la *Universidade Federal do Tocantins* (UFT); dos tienen las fechas de creación registradas en *el e-Mec* (1985 [2]).

Las figuras 5 y 6 muestran la diferencia de inversión pública entre una y otra región. En ellas, los distintos entes federativos han aplicado recursos de manera desigual en la formación de profesores de Historia. Posiblemente la comparación de estos datos con lo que ocurre con otras áreas de conocimiento es fundamental, pero excede los límites de este texto. Sin embargo, a través de la inversión federal, se puede ver el recorrido de la oferta de carreras federales en ambas regiones.

Las siguientes líneas de tiempo sitúan las fechas de creación de carreras de formación de profesores de Historia en instituciones federales, en los estados de las dos regiones que hemos presentado en este texto.³

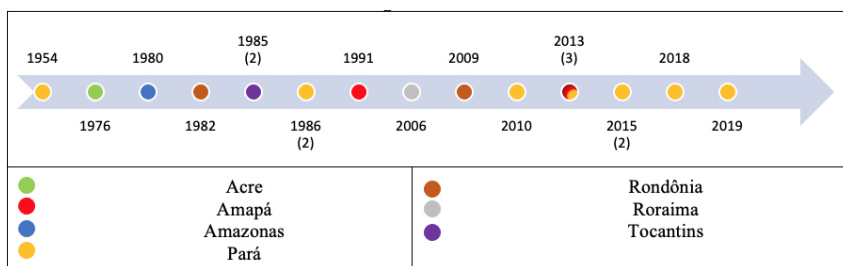
3 Sobre las líneas de tiempo, se esclarece: 1) Entre corchetes se indica la cantidad de carreras creada cuando ultrapasa la unidad; 2) los círculos coloridos indican los estados de cada una de las regiones, de modo que círculos de colores mezcladas apuntan a que en aquel año, fueron creadas carreras en más de una entidad de la federación.

Figura 7. Línea de tiempo de la creación de carreras de formación inicial en docencia en Historia - Región Sudeste



Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en Ministerio de la Educación (<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>>). Consulta en feb. 2022.

Figura 8. Línea de tiempo de la creación de carreras de formación inicial en docencia en Historia - Región Norte



Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en Ministerio de la Educación (<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>>). Consulta en feb. 2022.

Las dos líneas de tiempo revelan congruencias. La primera, ya destacada, es la creación tardía de carreras fuera del eje Sudeste/Sur. En la región Norte, la primera data de 1954, en Pará. Una vez instalada la Dictadura Civil/Militar, la Región Sudeste vio desaparecer la oferta de licenciaturas en instituciones federales, mientras surgían en Región Norte, Acre y Amazonas. Pero la línea de tiempo nos permite pensar en otra congruencia: los responsables de la oferta de licenciaturas en las instituciones federales, particularmente en las universidades. Veamos las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Oferta de carreras de grado para formación docente inicial (por institución) – Región Sudeste

Institución	Cantidad de carreras	Año/ creación
Colégio Pedro II	1	2019
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas	1	2018
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	1	2019
Universidade Federal de Juiz de Fora	1	1947
Universidade Federal de Minas Gerais	1	1940
Universidade Federal de Ouro Preto	1	1980
Universidade Federal de São João Del Rei	1	2001
Universidade Federal de São Paulo	1	2005
Universidade Federal de Uberlândia	2	1964, 2006
Universidade Federal de Viçosa	1	2000
Universidade Federal do Espírito Santo	1	1953
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	1	1999
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	1931
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1	2007
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	1	2008
Universidade Federal Fluminense	2	1947, 2010
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2	2000, 2005

Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.



Tabla 2. Oferta de carreras de grado para formación docente inicial (por institución) – Región Norte

Institución	Cantidad de carreras	Año/ creación
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	2	2018, 2019
Universidade Estadual de Roraima	1	2006
Universidade Federal de Rondônia	2	1982, 2009
Universidade Federal do Acre	1	1976
Universidade Federal do Amapá	2	1991, 2013
Universidade Federal do Amazonas	1	1980
Universidade Federal do Oeste do Pará	2	2010, 2015
Universidade Federal do Pará	4	1954, 1986 [2], 2015
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	2	2013 [2]
Universidade Federal do Tocantins	2	1985 [2]

Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.

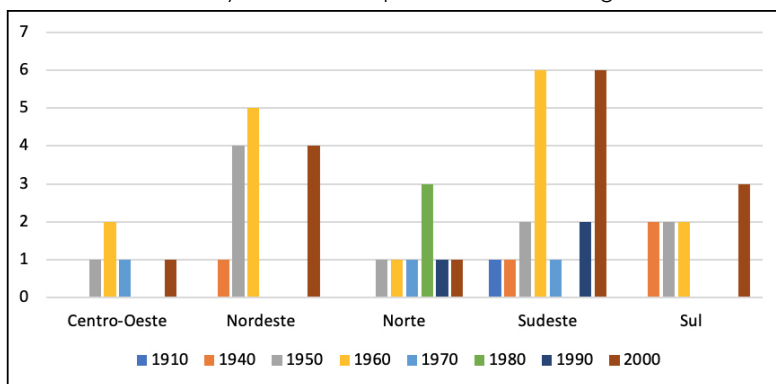
Las tablas demuestran que la mayor parte de las instituciones de la Región Sudeste ofrecen una carrera de formación docente en Historia. Solo el 17,65% de las instituciones ofrecen más de una licenciatura. En el caso de la Región Norte, ocurre lo contrario: 63,63% de las instituciones ofrecen más de una. Esa diferencia exige atención, pues permite situar las diferencias en la creación y oferta de carreras universitarias en el País y ayuda a entender la actuación de los profesores en las universidades de la Región Norte en los procesos de formación de profesores.

La trayectoria de la Enseñanza Superior en Brasil ha sido objeto de diversos estudios. Lo que nos interesa destacar, en este punto, es la expansión de la Educación Superior y, en ella, de la universidad pública y su participación en la creación y oferta de grados iniciales de formación en Historia. Según Luiz Antônio Cunha, la expansión de la Enseñanza Superior, en Brasil, conoce una etapa importante en la década de 1950, en función del crecimiento de la

demanda de cursos superiores, consecuencia de la ampliación de las plazas en enseñanza secundaria. En esa década, ocurre la llamada “federalización” de la Educación Superior por medio de dos procesos: la federalización de facultades o universidades estatales o privadas y la reunión de facultades aisladas, públicas y privadas en universidades (Cunha, 2000).

El aumento de la oferta de plazas en instituciones públicas, ocurrido en la década de 1950, se enfrió en las décadas de 1960 y 1970. No obstante, la “federalización” comprendió el aumento del número de plazas, como consecuencia de la ampliación de la cantidad de instituciones de Enseñanza Superior en las regiones donde había mayor volumen de egresados de la enseñanza secundaria. Ello puede explicar por qué las regiones Sudeste y Sur fueron beneficiadas con un mayor número de universidades públicas federales. Veamos el Figura 9 a continuación.

Figura 9. Avance en la creación de instituciones federales y enseñanza superior en las cinco regiones



Fuente: Elaborado por los autores a partir de los datos disponibles en e-Mec (<<https://emec.mec.gov.br/>>). Consulta en dic. 2020.

La Figura 9 evidencia que las regiones Sudeste y Sur recibieron las mayores inversiones de la Unión en la creación de universidades. La Región Sur, constituida por tres estados, recibió nueve

universidades federales, lo que significa que se crearon, en promedio, tres universidades por estado. La Región Nordeste, conformada por nueve estados, recibió catorce universidades (una media de 1,5 universidad por estado) creadas por la Unión. En el Medio Oeste se crearon 1,66 universidades federales por estado y en la Región Norte, con siete estados, se encuentran en promedio 1,14. Por tanto, en la Región Sudeste se encuentran 4,75 universidades federales por estado.

Los datos sugieren que la región más poblada y, por consiguiente, con mayor demanda de egresados de la enseñanza secundaria, fue atendida con un mayor volumen de plazas en la red pública federal de Enseñanza Superior. En lo que concierne a la formación inicial en Historia, esos mismos datos ayudan a comprender las líneas de tiempo presentadas anteriormente. El Sudeste comporta un número mayor de universidades, las cuales atienden diferentes áreas de la región, de modo que cada institución puede ofrecer una única carrera de licenciatura en Historia. Algo muy diverso ocurre con las instituciones de la Región Norte.

El reducido número de universidades y carreras públicas hizo que las instituciones buscaran alternativas para atender las demandas locales. Consideremos, por ejemplo, el caso de la UFPA que, durante décadas, fue la única que ofreció la formación inicial en Historia en ese estado con dimensiones gigantescas. Para que se tenga idea, su área comprende 1.248.000 km² — cerca de 300.000 km² a más que toda la Región Sudeste. En Belém, la licenciatura ofrecida por la Universidade Federal do Pará, creada en 1954, atendía a los habitantes de la capital y aquellos que para allá se desplazaban, provenientes de los demás municipios del Estado y de otros estados o de los antiguos territorios situados en la Región Norte.

Esa limitación fue superada por la política de interiorización formulada por la UFPA, a partir de la década de 1980. Desde los años 1970, la institución ofrecía carreras de Pedagogía fuera de



la sede, conformando la primera experiencia de interiorización (Figueiredo, 2020). Fue en la década de 1980, sin embargo, que ella instituyó una política de expansión de la oferta de plazas — especialmente para carreras de licenciatura — en diversos municipios del interior del Estado de Pará. La formación en Historia, por ejemplo, fue implantada en Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém y Soure, entre otras localidades, comprendiendo distancias que varían de 60 a 700 km, en línea recta, y condiciones diversificadas de desplazamiento y transporte.

La literatura acerca de la oferta de estos cursos enfatiza que ellos se originaron de la iniciativa de la comunidad universitaria y no de políticas emanadas del gobierno federal (Coelho, 2015; Fontes, 2018). En ese sentido, esa oferta representa una política de la Universidad Federal de Pará con el objetivo de hacer frente a la ausencia de inversiones federales en la creación de instituciones en el interior del Estado y expresa, también, el compromiso de la comunidad universitaria con el Estado. Una vez que los cursos se volcaban hacia la formación de cuadros destinados a actuar en la Educación Básica (Costa, 2014) la literatura acerca del tema enfatiza que la oferta de carreras se origina de la iniciativa de la comunidad universitaria y no de políticas emanadas del gobierno federal (Coelho, 2015; Fontes, 2018). En ese sentido, la oferta representa una política de la *Universidade Federal do Pará* con el objetivo de hacer frente a la ausencia de inversiones federales en la creación de instituciones en el interior del Estado. Además, expresa el compromiso de la comunidad universitaria con el Estado, una vez que los grados se volcaban para la formación de cuadros destinados a actuar en la Educación Básica (Costa, 2014).

Consideraciones finales

Dentro de los límites de la reflexión que ofrecemos aquí, podemos discutir lo que se entendía como formación de profesores



en la época de creación de estas carreras. El primer indicio es encaminado por la literatura relativa a la formación inicial en Historia, que es unánime en señalar que los cursos de licenciatura vivencian una relación desigual entre el saber de referencia y los saberes didáctico-pedagógicos. Esta constatación de la literatura especializada se reafirma cuando consideramos la legislación que orientaba las carreras de licenciatura, con respecto al espacio de la práctica entonces asumida como Práctica de Enseñanza. Conforme apunta el propio Consejo Nacional de Educación, antes de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), en 1996, la legislación definía que los componentes didáctico-pedagógicos de la formación debían constituir, al menos 1/8 de la carga horaria de licenciatura (CFE, 2001). De ello se desprende que la carga horaria destinada a los componentes didáctico-pedagógicos y prácticos fue ampliada, al principio, con la LDBEN y, después, con las directrices emanadas por el Consejo Nacional de Educación para la formación de profesores.

La licenciatura ofrecida en ese momento acompañaba la matriz de formación consagrada por la tradición: mayor espacio para el saber de referencia y menor espacio para los saberes didáctico-pedagógicos. Es decir, la preocupación por la oferta de carreras para la formación docente no ha dado lugar a un cambio en el parámetro recurrente en las universidades y, particularmente, en las carreras de Historia sobre lo que significaba formar al profesor. Se mantuvo sin cambios la comprensión de que formar al profesor implicaba la oferta de carreras volcadas a la calificación para dominio de la historiografía y de los procesos y procedimientos de la investigación histórica y de la producción de conocimiento histórico. Y se mantiene así.

Los análisis recientes han señalado que las licenciaturas de Historia permanecieron apegadas al modelo de formación que no considera las especificidades de la Historia Escolar, aquella practi-



cada y construida en las clases de la Educación Básica. Ya sea considerando extractos de las carreras ofrecidas en todo el territorio nacional, ya sea en análisis sobre aquellas ofrecidas en la Región Norte, las conclusiones son concordantes al constatar que, de los saberes apropiados por los profesores de Historia en su práctica docente, solo los relativos al saber de referencia se destacan en los procesos de formación. No se activan aspectos y cuestiones como la cultura juvenil, el libro de texto, la lucha contra el racismo, el saber histórico escolar, las discusiones sobre el aprendizaje en Historia, entre otras que afectan a la práctica docente en Historia. (Cavalcanti, 2021; Coelho, 2021b).

En lo concerniente a la Región Norte y a la Amazonia, se evidencia la ausencia de discusiones que sitúen las cuestiones sobre Educación Escolar Indígena, Educación Quilombola, comunidades ribereñas y del campo, teniendo en cuenta la importancia que esas comunidades tienen en la vida amazónica. Salvo por las disciplinas volcadas a la Historia de la región y por lo que estipula la legislación educacional sobre la carga horaria de los grupos de asignaturas disciplinares, poco se distingue la formación inicial ofrecida aquí de lo que se encamina en otras partes del País.

Sin embargo, la trayectoria de la formación inicial de profesores de Historia en la Amazonia brasileña contradice la concepción recurrente, según la cual la región depende de políticas formuladas en otras partes para enfrentar y resolver los desafíos que se le presentan. Independientemente de la concepción de formación inicial adoptada por las instituciones de la región — en particular, por la UFPA (pionera en la expansión de la oferta de licenciatura en los varios rincones de esta parte del territorio nacional) — es evidente el compromiso de la región (especialmente de la comunidad universitaria que la constituye) con sus cuestiones, dilemas y posibilidades.



Referencias Bibliográficas

- Bittencourt, C. M. F. (2018). Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez.
- Bittencourt, C. M. F. (1993). Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Cavalcanti, E. (2021). A história “encastelada” e o ensino “encurrulado”: escritos sobre história, ensino e formação docente. Curitiba: CRV.
- Chartier, R. (1990). A história cultural – entre práticas e representações. Lisboa: DI-FEL; Rio de Janeiro: Bertrand.
- Coelho, M. D. S. (2015). Estado, sociedade civil e a política de interiorização da universidade na Amazônia. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, 18(1), pp. 285-391 <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/1538>.
- Coelho, M. C. (2021a). Cartografia da Graduação: censo da formação inicial em História (Licenciatura e Bacharelado) no Brasil. Vitória: Editora Milfontes. https://anpuh.org.br/images/ANPUH/Forum_de_Graduacao/ANPUH_EBOOK_CENSO_GRADUCACAO.pdf.
- Coelho, M. C. (2021b). Decifra-me ou te devoro! - os desafios propostos pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores e as licenciaturas em História (2002-2019). *Tempo e Argumento*, Florianópolis, 13(33), pp. 1-45, 2021b. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0112>.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. (2001). Parecer CNE/CP nº 28/2001, de 2 de outubro de 2001. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.

- Costa, H. L. D. (2000). *Amazônia: paraíso dos naturalistas. Amazônia em Cadernos, Manaus, (6), pp. 229-270.*
- Costa, M. R. S. D. (2014). *As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará, nas décadas de 1980 e 1990. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém.*
- Cunha, E. (1994). *Um paraíso perdido: ensaios, estudos e pronunciamentos sobre a Amazônia. Rio de Janeiro: José Olympio.*
- Cunha, L. A. (2000). *Ensino Superior e a Universidade no Brasil. En Lopes, E. M. T.; Faria Filho, L. M. y Veiga, C. G. (org.). 550 anos de Educação no Brasil (pp. 151-204). Belo Horizonte: Autêntica.*
- Figueiredo, N. G. D. (2020). *A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. Revista Exitus, Santarém, 10(1), pp. 1-30, <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1285>.*
- Fontes, E. J. O. (2018). *Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. Fronteiras: Revista Catarinense de História, Florianópolis, (20), pp. 93-114. <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/8137>.*
- Gasparello, A. M. (2009). *O livro didático como referência de cultura histórica. In: Rocha, H. A. B., Magalhães, M. D. S., Gontijo, R. (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia (pp. 265-279). Rio de Janeiro: FGV Editora.*
- Gondim, N. (1994). *A Invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero.*
- Joanoni Neto, V. y Guimarães Neto, R. B. (2019). *Amazônia: políticas governamentais, práticas de ‘colonização’ e controle do território na Ditadura Militar (1964-85). Anuário IEHS,*



- Tandil, 34(1), pp. 99-122. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/anuario-ies/article/view/373>.
- Marin, R. E. A. (2004). Civilização do rio, civilização da estrada: transportes na ocupação da Amazônia no século XIX e XX. *Papers do NAEA*, Belém, (170), pp. 1-25. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/pnaea/article/view/11553>.
- Matos, M. I. S. D. (2002). O Rio das Amazonas: gênero e crônicas de viagem. *Revista Amazonense de História*, Manaus, 1(1), pp. 61-98.
- Monteiro, A. M. (2007). Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Nogueira, L. B. (1999). O discurso colonial na literatura de viagem sobre a Amazônia. *Caderno de Criação*, Porto Velho, 6(19), pp. 77-81.
- Novo, L. C. (2020). Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI). Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém.
- Oliveira, A. U. D. (1990). Amazônia: monopólio, expropriação e conflitos. Campinas: Papyrus.
- Oliveira, V. D. y Amaral, J. J. D. O. (2018). Amazônia e o processo de colonização da fronteira agrícola: o caso de Rondônia. *Cadernos CERU*, São Paulo, 29(2), pp. 20-43. <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/155269>.
- Queiroz, J. M. y Coelho, M. C. (2001). Fronteiras da história, limites do saber: a Amazônia e seus intérpretes. In: Queiroz, J. M.; Coelho, M. C. (org.) *Amazônia: modernização e conflito (séculos XVIII e XIX)* (pp. 159-190). Belém: UFPA/NAEA; Macapá: UNIFAP.
- Rocha, H. A. B.; Reznik, L. y Magalhães, M. D. S. (2017). (Org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV Editora.



- Saviani, D. (2010). A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, Goiânia, 8(2), pp. 4-17. <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>.
- Torres, M. (org.). *Amazônia Revelada: os descaminhos ao longo da BR163*. Brasília: CNPq.
- Ugarte, A. S. (2009). *Sertões de Bárbaros: o mundo natural e as sociedades indígenas da Amazônia na visão dos cronistas ibéricos (séculos XVI-XVII)*. Manaus: Editora Valer.



Las investigaciones en Enseñanza de Historia en el ProfHistoria de la Universidad Federal de Mato Grosso y la formación continua de profesores en el contexto de Amazonia (2016-2021)¹



CRISTIANE THAIS DO AMARAL CERZÓSIMO GOMES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (BRASIL)

OSVALDO RODRIGUES JUNIOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (BRASIL)

RENILSON ROSA RIBEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (BRASIL)

Introducción

El 25 de julio de 2014 fue sancionada por la Presidenta de la República Dilma Rousseff (PT) la Ley n.º 13.005/2014, que aprobó el Plan Nacional de la Educación (PNE). Con objetivos y metas

1 Ese texto resulta del proyecto de investigación en curso intitulado *Retratos de la formación de profesores de Historia en posgrado: sujetos, trayectorias y escritas de egresos del ProfHistória – Universidad Federal de Mato Grosso*, bajo nuestra coordinación, registrado en la Prorectoría de Investigación de UFMT.



para el decenio 2014-2024, el documento es un marco legal fundamental para la comprensión del origen y desarrollo de la Maestría Profesional en Enseñanza de Historia - ProfHistoria.

Entre las metas del PNE, destacamos:

META 14 - Elevar gradualmente el número de matrículas en el posgrado para alcanzar la titulación anual de 60.000 (sesenta mil) maestros y 25.000 (veinticinco mil) doctores.

Estrategias:

14.1) ampliar la financiación de posgrado en sentido estricto por medio de las agencias oficiales de fomento [...]

META 16 - Formar, a nivel de posgrado, 50% (cincuenta por ciento) de los profesores de la educación básica, hasta el último año de vigencia de este PNE, y garantizar a todos (as) los (as) profesionales de la educación básica formación continua en su área de actuación, considerando las necesidades y demandas y el contexto de los sistemas de enseñanza.

Estrategias:

16.2) consolidar la política nacional de formación de profesores y profesoras de la educación básica con la definición de directrices nacionales, áreas prioritarias, instituciones formadoras y procesos de certificación de las actividades formativas (Brasil, 2014).

En la meta 14 identificamos la intención de aumentar la titulación de maestros y doctores, mientras que en la meta 16 este objetivo está directamente relacionado con los profesores de Educación Básica. Las estrategias abarcan la subvención de las agencias de fomento para construir una política nacional de formación.

El Programa de Maestría Profesional para Profesores de la Educación Básica (ProEB) se destaca en cuanto política nacional de formación de profesores de la Educación Básica que es gestionada por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes). El Programa de Maestría ProfHistoria forma parte del ProEB y es financiado por la Capes.



En el contexto anterior al PNE, la Capes estableció las propuestas de Maestrías Profesionales en Enseñanza a partir de un intenso y calificado debate acerca de la educación básica y las políticas de formación de profesores. Han sido precursores la Maestría Profesional en Enseñanza de Matemáticas (Profmat) y la Maestría Profesional en Enseñanza de Letras (ProfLetras), ambas creadas en 2011. A continuación, ha surgido la Maestría Profesional en Enseñanza de Artes (ProfArtes), inaugurada en 2013.

Ese cambio de dirección de la Capes — que asumió las pautas y demandas de la educación básica — se hizo efectivo a partir de la creación de la Dirección de Educación Básica (DEB) en 2009. Según Helenice Rocha y Ricardo Pacheco (2016, p. 62), la DEB/ Capes

[...] materializó la intención de esa agencia reguladora en inducir el posgrado a observar la educación básica como tema de investigación y espacio de actuación. Una de las estrategias fue indicar a los programas el interés por investigaciones volcadas a la enseñanza por medio de avisos específicos, a ejemplo del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) y del Observatorio de la Educación.

Según la primera coordinadora del ProfHistoria, profesora Marieta de Moraes Ferreira (2018), en 2012, estimulados por la propia Capes y por la coordinación del área de Historia, un grupo de profesores empezó a diseñar la propuesta de Maestría Profesional en Enseñanza de Historia. El grupo, inicialmente formado por profesores de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), ganó el apoyo de docentes de otras universidades de ese estado y de otras regiones. Los debates, con sus enfrentamientos, idas y venidas dentro del campo, llevaron a dos presupuestos fundamentales para la formulación de esa propuesta de maestría profesional:

Por una parte, la exigencia de reflexión sobre la enseñanza escolar, considerando sus saberes y prácticas, así como la relación con la asignatura de referencia. Por otra, la necesidad de comprender las vigen-



tes múltiples formas de enseñar y aprender historia en la sociedad contemporánea, más allá de la escuela, que tensan continuamente la historiografía profesional y la enseñanza de la asignatura en sus diferentes niveles (Ferreira, 2018, p. 55).

El proyecto finalizado fue presentado y aprobado por la Capes en agosto de 2013. El primer proceso de selección se llevó a cabo en 2014. De esa forma, fue creada la Maestría Profesional en Enseñanza de Historia (ProfHistoria), un programa de maestría en red coordinado por la UFRJ. En 2015, durante el proceso selectivo para ingreso de nuevas universidades por adhesión, el Departamento de Historia de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT) solicitó la apertura de un núcleo en el campus de Cuiabá.

Aprobado en mayo, el núcleo de la UFMT hizo la primera selección aún en 2016, ofertando 20 (veinte) plazas. De allá para acá el núcleo del ProfHistoria de la UFMT/Cuiabá diplomó 51 (cincuenta y uno) profesores de la Educación Básica. En su primer análisis del proceso de implantación del ProfHistoria, Marieta de Moraes Ferreira (2016, p. 43) teje las siguientes observaciones:

[...] la creación de los núcleos del ProfHistoria en los institutos o departamentos de historia ha funcionado como un estímulo para sus profesores, en la medida en que muchos docentes que no tenían intención de involucrarse con la educación básica y con la enseñanza de historia acaban seducidos por el proyecto. Si en 2007 esa implicación era vista con muchas reservas, en la actualidad ese prejuicio fue roto. La comprobación de ello es que de los 29 núcleos integrantes del ProfHistoria (27 en funcionamiento) 22 han tenido origen en las carreras de historia, aunque algunos de ellos en colaboración con las facultades de educación. Con eso podemos decir que la enseñanza de historia pasó a ser un área valorada por los historiadores, los que abandonaron la forma de verla como de menor relevancia. Así el ProfHistoria pudo contribuir para una revitalización de las licenciaturas y para mayor integración del posgrado con el grado.



Ante lo expuesto, el objetivo de este ensayo es analizar las investigaciones en enseñanza de Historia realizadas en el ámbito del ProfHistoria, desarrolladas en el núcleo de la UFMT, campus Cuiabá. Los objetivos específicos consisten en 1) debatir la propuesta de Maestría Profesional en Enseñanza de Historia, con énfasis en el contexto del estado de Mato Grosso; 2) inventariar las disertaciones y los productos del ProfHistoria/UFMT disponibles en la plataforma EduCapes; 3) analizar la forma y el contenido de las investigaciones realizadas en el ProfHistoria/UFMT. Han sido analizadas 51 (cincuenta y una) disertaciones defendidas por las clases de 2016, 2018 y 2019 del ProfHistoria/UFMT. Hemos utilizado el *software* Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios (Iramuteq), con el objetivo de comprender elementos textuales y extratextuales.

El texto está organizado en dos partes: la primera, presenta un debate sobre la Maestría Profesional en Enseñanza de Historia y su relación con la formación de profesores en el ámbito de las regiones amazónicas de Brasil; la segunda, analiza las disertaciones defendidas por los egresados del ProfHistoria/UFMT lo que permite conocer los temas, productos y características de esos trabajos.

Maestría Profesional en Enseñanza de Historia (ProfHistoria) y la formación inicial de profesores en estados amazónicos²

A lo largo de los últimos 15 años, hemos identificado una serie de políticas públicas y programas/proyectos del Estado brasileño,

2 Parte de esos debates han sido presentados por Oswaldo Rodrigues Júnior y Renilson Rosa Ribeiro, en el texto *Expectativas, experiencias y caminos de la formación de profesores en el posgrado: las investigaciones en enseñanza de Historia en ProfHistória* de la Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a ser publicado en el libro *Enseñanza de Historia en investigación: la narrativa histórica escolar en cuestión* (2022).

por medio del Ministerio de Educación (MEC), que impactaron sobremanera la pauta sobre áreas del conocimiento en el contexto de la educación básica, fomento a la investigación y extensión y formación inicial y continua de los profesionales, con énfasis en los profesores. Un conjunto significativo de estudios, producidos en diferentes perspectivas, ha cotejado datos y relatos de los resultados alcanzados, lo que apunta avances, límites, innovaciones, retrocesos y perspectivas a mediano y largo plazo.

Si consultáramos rápidamente las tesis y disertaciones en el banco de datos de las plataformas de Capes, los libros y colecciones en los catálogos del mercado editorial y los portales de revistas, tendríamos un universo multifacético de trabajos que nos darían la dimensión de las trayectorias y perspectivas de esas políticas públicas de educación, en que se destaca la actuación de la Capes en cuanto agencia que financia e impulsa la transformación dirigida a posgrado, formación de profesores y Educación Básica. Esa coordinación, vinculada al MEC, ha asumido el protagonismo en la elaboración del posgrado y del grado en las instituciones brasileñas — públicas o privadas — de enseñanza superior. (Fruscalso, 2015; Kato; Ferreira, 2016; Silva Neto, 2017; Ferreira; Chaves, 2018).

Al elaborar un análisis de ese proceso de transformación en el área de Historia, con énfasis en las palabras clave “enseñanza de la Historia”, Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas Oliveira (2020) resaltan el impacto de dos programas de la Capes en el diseño del perfil de los egresados de grado y posgrado en Historia: El ProfHistoria y el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid). Los autores señalan que hay datos significativos sobre los resultados obtenidos por tales programas; sin embargo, son informaciones “[...] apenas perceptibles a la mayoría de los que se ocupan de la epistemología histórica y de la ruta de enseñanza de la historia” (2020, p. 28). La “transformación”, registrada



entre comillas por la autoría del texto, se configura en dos puntos: 1) el cambio de perfiles del público que ha participado de eventos científicos con la presentación de trabajos; 2) la calidad de los trabajos producidos en materia de diversidad temática y regional.

En este sentido, sigue la evaluación preliminar presentada por Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas Oliveira (2020, p. 28):

En primer lugar, percibimos cambios en el perfil de los participantes de los principales eventos del área, sea en carácter local, como los eventos de las secciones estaduais de la Asociación Nacional de Historia (Anpuh), sea en carácter nacional, como el Simposio Nacional de Historia, el Encuentro Nacional de Perspectivas de la Enseñanza de Historia y el Encuentro Nacional de Investigadores de la Enseñanza de Historia. En el Simposio Nacional, ocurrido en Recife/PE (2019), más de 100 trabajos emergieron de las actividades del Pibid; además, han sido contabilizadas decenas de comunicaciones orales de los alumnos del ProffHistoria, que también constituyeron un simposio exclusivo. En segundo lugar, y como desdoblamiento de esa participación, el nivel de la calidad de los trabajos producidos se elevó. Cuestiones sensibles como las que explotan violencia de género, silenciamiento de etnias y memoria de períodos autoritarios, antes circunscritas a grupos minoritarios y militantes, hoy día se han convertido en materia común, e incluso dominantes en algunas rúbricas de la enseñanza. Cuestiones teórico-metodológicas — antes planteadas predominantemente en los campos de Psicología del Aprendizaje e Historia de la Educación, en esa oportunidad resultan de la reflexión de historiadores profesionales y son abordadas a partir de un diálogo más cercano a temas como Teoría, Estudio Público y Didáctica de la Historia.

En el campo de la Historia, el Pibid se constituye en un objeto de diversas posibilidades de análisis, incluso el comparativo, en los respectivos aspectos: tiempo de vigencia, alcance territorial, expansión a todas las licenciaturas de instituciones públicas y privadas (con oferta de plazas), cambios en el perfil de los egresados e interfaces con la educación básica. Sin embargo, para los fines



de este ensayo, el foco es situar las trayectorias y perspectivas del ProffHistoria.

Al hacer un diagnóstico del impacto del ProffHistoria en la evaluación cuatrienal 2013–2016, la comisión designada por la coordinación del área ofrece indicios de factores de impacto al posgrado. El primero es la alta demanda de inscritos en los exámenes nacionales realizados en 2014 y 2016, evidenciando la necesidad de calificación de los docentes de Historia de la educación básica en diferentes regiones del país; una necesidad retenida y no absorbida por los programas académicos de maestría existentes, cuya mayoría se concentra en capitales y ciudades de referencia/sede, con densidad poblacional y consolidación dinámica económica (por ejemplo, regiones de agronegocio, industrias, prestación de servicios):

Hasta 2016, ocurrieron dos exámenes nacionales, uno para la clase de 2014 – 1.667 inscritos para 152 plazas distribuidas por las 12 instituciones asociadas (11 candidatos por plaza) – y otro para la clase de 2016 – 3.281 inscritos para 423 plazas distribuidas por las 27 instituciones asociadas (7,8 candidatos por plaza). La relación candidato/plaza indica la significativa competencia y, por consiguiente, la excelencia de los candidatos seleccionados. Todos los aprobados son profesores que enseñan la asignatura Historia en la Educación Básica, en redes públicas y/o escuelas privadas. La existencia de un examen nacional de selección es fundamental por garantizar unidad de criterios para el ingreso de alumnos en la red, conformada por instituciones asociadas, que se ubican en diferentes regiones de Brasil (Brasil, CAPES, 2017, p. 4).³

Para Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas Oliveira (2020), los datos del ProffHistoria sobre demanda y perfil de los

3 Debido a que el informe de la Cuatrienal (2017-2020) se encuentra en proceso de evaluación por la Comisión Técnica de Área - Historia, aún no disponemos de datos consolidados y diagnóstico/resultados que permitan comprender la red que contempla el núcleo del ProffHistoria en la UFMT, campus Cuiabá, ya que la primera clase, aprobada en el proceso de admisión nacional en 2016, comenzó sus actividades en marzo de 2017.



aprobados/egresados indican una perspectiva de cambios, tensiones y avances en el área de Historia, lo que puede ser concluido a partir de la producción científica observada en eventos y publicaciones especializadas:

El Proff-Historia [...] ha viabilizado la presencia de cientos de profesores de Historia en la universidad, en las clases de posgrado que están transformando en cantidad y calidad la investigación sobre los desafíos que los mismos docentes planteaban antes de migrar a las carreras de maestría (Oliveira y Oliveira, 2020, p. 28)

La investigadora Mónica Martins da Silva (2021) destaca que el Programa deja clara su potencialidad en cuanto política pública por su capacidad de hacer la conexión entre las demandas de la escuela y la formación continua de los profesores de Historia de la Educación Básica. Según la autora:

Proff-Historia viene impactando la educación pública brasileña, por medio de su política formativa que involucra no sólo a los profesores que cursan la Maestría, sino también los diversos sujetos escolares que se encuentran directa o indirectamente involucrados en las investigaciones. Además, se benefician con la mejora en la práctica de muchos profesores que, conforme relatos ya accedidos, se sienten más motivados y estimulados. Comprendida como aspecto singular de la formación en el Proff-Historia, la dimensión propositiva de la investigación, exigida como parte del trabajo final de Maestría, también impacta el campo de la producción académica por estimular la reflexión sobre los saberes movilizados en la práctica docente (Silva, 2021, p. 1-2).

La dimensión cualitativa de los impactos del Proff-Historia puede ser observada a partir de diversos aspectos, como el análisis presentado por la Comisión de Evaluación de la primera cuatrienal sobre el tiempo de integración de los estudiantes y los resultados alcanzados con las disertaciones defendidas:

Para la evaluación cualitativa de los 102 trabajos de conclusión de curso defendidos, se ha definido la estrategia de lectura de 31 trabajos, lo que corresponde al 30% de ese total. Se buscó respetar una proporción



con relación al número de disertaciones finalizadas en cada institución asociada, lo que resultó en la lectura de cinco trabajos defendidos en UFRJ; cuatro en UERJ y UDESC; tres en UNIRIO y UFT; dos en UFF, UFRGS, UFRRJ, UFSM y PUC-Río; uno en UFSC y FURG. La lectura se basó en los archivos disponibles en el repositorio EduCapes. El análisis indicó la calidad de los trabajos desde el enfoque conceptual de problemas de naturaleza histórica hasta la dimensión aplicada en las reflexiones y los productos, propuestos para calificar la enseñanza de Historia en la educación básica. Los trabajos dialogan con la historiografía actual y relevante, y asumen una perspectiva crítica en el abordaje de sus objetos. El análisis indicó que las elecciones teórico-metodológicas están bien fundamentadas y que la reflexión sobre el tiempo y las temporalidades atraviesa las investigaciones. Llamó la atención la actualidad y originalidad de las temáticas privilegiadas por los discentes-docentes, evidenciando la relevancia de adentrarse en la reflexión sobre temas sensibles y proponer materiales didácticos y paradidácticos que ayuden a abordarlos dentro y fuera de la clase. Son ejemplos los trabajos que enfocan historia y culturas afrobrasileñas e indígenas, la inmigración y la temática de género. La preocupación con problemas centrales al área de Historia (por ejemplo, memoria, patrimonio, acervos, fuentes textuales, orales y audiovisuales) está muy presente en la muestra. Merece mención el énfasis en la innovación de los métodos de enseñanza y el uso de nuevas tecnologías digitales (Brasil, CAPES, 2017, p. 4-5).

De acuerdo con Marieta de Moraes Ferreira (2016) el ProfHistoria, de la forma en que se hizo desde las primeras clases, ha cumplido con éxito su misión primordial, ya que proporciona el ingreso de profesores de las redes básicas de enseñanza a un posgrado *stricto sensu* de excelencia según los parámetros de evaluación de la Capes. Además, es totalmente gratuito y compatible con los principios de una formación continua que, por una parte, respeta la autonomía y autoría docente y, por otra, rompe con modelos persistentes que

[...] restringen esa etapa a la actualización de contenidos, muchas veces ajenos a los intereses y necesidades de los profesores y a sus reali-



dades profesionales. Además, incorpora un aspecto fundamental: son indisolubles la formación profesional de los profesores y la investigación asociada al área de la carrera (Ferreira, 2016, p. 21).

Según Márcia Tete Ramos (2019), el análisis de los resultados presentados en la evaluación de las disertaciones defendidas y en curso, en los distintos núcleos de las cinco regiones del País, muestra que el Programa es una respuesta efectiva a las “lagunas” o “elecciones” de las carreras de grado, principalmente las licenciaturas, y de los programas académicos de posgrado en el área. Para la autora:

El ProffHistoria no menosprecia la investigación y la historia especializada, más bien parte de esta investigación, de la Historia como ciencia, para entonces pensar la práctica, lo que se puede entender como articulación entre reflexión-acción fundamentada. Todavía, el ProffHistoria no implica solo Universidad y escuela, sino los saberes de la Historia Pública que circulan. Por lo tanto, el ProffHistoria presenta “algo más” que la Maestría Académica. Cuando hablo de la Historia Pública en este texto, me estoy restringiendo al llamado “sentido común” en cuanto visión de mundo que uno adquiere en sus múltiples relaciones e interacciones sociales. Son juicios, ideas internalizadas, concepciones, creencias que toman como referenciales sistemas de valores y comportamientos propios logrados en sus vivencias y observaciones del mundo, lo que es diferente del saber especializado/académico. Aunque no se base en métodos o conclusiones científicas, el sentido común no es un saber inferior y/o equivocado; es posible que detenga coherencia y por momentos se acerque al conocimiento científico (Ramos, 2019, p. 2).

Los planteos de Marieta de Moraes Ferreira (2016) y Márcia Tete Ramos (2019) también fueron temas de reflexiones de Carmem Gil, Nilton Pereira, Caroline Pecievitch y Fernando Seffner (2017) cuando ponderan las características de las carreras de grado en licenciatura en Brasil:



“Los proyectos pedagógicos de las carreras de licenciatura en Historia demuestran la dificultad en construir modelos de formación que superen, inicialmente, el distanciamiento entre enseñanza e investigación.” (Ferreira, 2015). Sin embargo, parece que la problemática específica de la formación docente en Historia se desarrolla en torno a una tensión entre los conocimientos atinentes a la Historia (historiografía, teoría y metodología), a la Enseñanza (Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Políticas Públicas, Culturas Juveniles, Didáctica como Teoría Educacional y otros) y a un pilar que por veces es olvidado, aunque acumule conocimientos que jamás podrían ser ignorados: la Enseñanza de Historia, que incluye reflexiones sobre metodología de enseñanza, teoría de la Historia, Historia Pública y, particularmente, aprendizaje histórico (Cerri, 2014; Cardoso, 2008). No hay pilares más o menos importantes. Al parecer, es con la experiencia suscitada por la práctica que el profesor de Historia en formación encuentra el desafío de articular esos pilares (Grossman; Wilson; Shulman, 2005), un ejercicio que expresa por medio de la planificación de su práctica bajo supervisión, y de la reflexión que resulta en el escrito final (Pereira, Gil, Pacievitch, Seffner, 2017, p. 13).

Vale destacar que esas cuestiones contradictorias aún prevalecen en las carreras de Historia, independientemente de su calidad o de la habilitación que propician — bachillerato o licenciatura: la invisibilidad y/o la devaluación de la docencia en cuanto dimensión de vida del profesional de la Historia. Esta percepción tiene su origen en el rechazo mismo de los profesores formadores del curso de grado al vincular el área de Historia con la Educación, muchas veces estableciendo jerarquizaciones, juicios de valor y términos descalificadores, como “pedagogización” o “vaciamiento” de la formación específica del historiador.

En las Directrices Curriculares Nacionales de las Carreras de Historia de 2001, y en los proyectos pedagógicos de carreras (re) escritos en las décadas siguientes, siempre se encuentran términos y sentencias que afirman como “misión” de las carreras de grado en Historia, especialmente las licenciaturas, una formación críti-



ca y participativa, que se despliega en la docencia. Para Renilson Rosa Ribeiro (2018), en ellos todavía se evidencia que el perfil del profesional en Historia debe — en el sentido prescriptivo — transitar por las siguientes dimensiones:

- 1) dimensión profesional: conjunto de saberes adquiridos para el ejercicio de la docencia y de la investigación;
- 2) dimensión epistemológica: conocimiento y construcción crítica del saber histórico;
- 3) dimensión ético-política: compromiso con el espacio social a partir de una formación participante y ciudadana (Brasil – Diretrizes Curriculares Nacionais – História, 2001, s/p).

Los proyectos pedagógicos reafirman compromisos con la docencia y presentan propuestas, anhelos y deseos de cambio y valorización de la práctica del profesional de la Historia en las diversas áreas de actuación. Sin embargo, su redacción, en el día a día de las clases, pasantías supervisadas, reuniones de trabajo y planificaciones y discusiones colegiadas muestra la persistencia de concepciones y prácticas de enseñanza arraigadas, que crean problemas, rupturas y prejuicios de formación. Esta afirmación puede traducirse en los siguientes aspectos: 1) problema: la desarticulación entre la teoría (formación específica) y la práctica (formación pedagógica). Ejemplo: dificultad de concreción de las prácticas como componente curricular dentro de las asignaturas específicas; 2) escisión: oposición entre ser profesor (licenciado) y ser historiador (grado de investigador). Ejemplo: disociación entre las etapas del conjunto de asignaturas teóricas y metodológicas y el conocimiento general del curso; 3) prejuicio: visión estereotipada del hacer docente en la práctica del profesional de la Historia, es decir, la sobrevaloración del papel del investigador - o sea, la ausencia de la investigación en la actuación del profesor. Ejemplo: restricción del abordaje de cuestiones sobre enseñanza a los límites de las asignaturas pedagógicas y de la pasantía, generalmente



asociadas a las prácticas de “vulgarización” o “sencillez” del saber científico (Ribeiro, 2018).

La “fuerza de la tradición”, inventada a partir de esas concepciones de currículo — y que están presentes en el vocabulario de los profesores formadores de las licenciaturas en Historia — se establece como resultado de la insistencia en separar investigación y licenciatura, como si fuera posible demarcar una rígida línea divisoria entre los dos campos: el “yo-investigador” y el “otro-profesor”, o de lo contrario, el “yo-profesor” y el “otro-investigador”. A tal respecto, Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 70) advierte:

La estructuración disciplinaria fija los límites y las reglas del “conocer”, escudriña los espacios del saber y poder, incluye y excluye sujetos, aparta rígidamente los dominios del conocimiento, su producción y adopción. Teoría y práctica, sujeto y objeto se ubican en ejes distintos. La práctica representa solo un campo de implantación de teorías; así pues, para ser profesor uno necesita dominar los conocimientos pertinentes a la asignatura y estar capacitado a suministrarla. La práctica y los saberes prácticos no siguen reglamento epistemológico, no representan “la veracidad”, sino que están fuera del territorio de la asignatura. Por eso, no están validados ni son valorados, tan poco contemplados en el proceso de formación inicial de la docencia.

Lo que podemos vislumbrar aquí es la fabricación de una identidad profesional pautada en la crisis permanente entre el sujeto investigador (historiador) y el sujeto profesor (educador), dicha, sentida y provocada por discursos y prácticas académicas que favorecen el rechazo de la educación básica. Marieta de Moraes Ferreira (2016) afirma que el pronóstico no es nada favorable cuando se analiza la situación bajo una perspectiva histórica:

En las universidades de mayor prestigio, espacios en los que deberíamos encontrar profesores cualificados a ejercer el profesorado, a menudo se encuentra la resistencia de los docentes hacia las discusiones sobre la enseñanza de la asignatura. Se postula la necesidad de iniciativas que apunten para la integración de los dos mundos, que reconoz-



can la importancia de una real aproximación; sin embargo, aún no se han encontrado los caminos efectivos para ello (Ferreira, 2016, p. 35).

Al abordar las razones de construirse una política de formación continua (ejemplo de ello es el ProffHistoria) — diferente de lo que se ha postulado en los estudios en el campo de la Enseñanza de Historia — Bruno Lontra Fagundes (2017) cuestiona si no sería limitante una afirmación que se circunscribe a las demandas de las escuelas, o sea, “[...] si la creación del ProffHistoria no resulta de procesos que van más allá de la Historia en cuanto asignatura escolar.” Según el autor:

El pensamiento respecto las motivaciones para creación del ProffHistoria no puede atenerse a la creencia de que un simple cambio en la formación inicial y ninguno en la escuela pueda generar grandes efectos. Un giro necesario es observar el hecho de que un cambio en el formato de la carrera de Historia además de dificultar los aspectos de la formación continua de los docentes, en líneas rectas iguala relaciones entre universidad y escuela, entre egresados de las licenciaturas y otros propósitos de la profesión que no se limitan a la docencia (Fagundes, 2017, p. 35).

Fagundes (2017) todavía sitúa los procesos de creación de la maestría profesional en Historia a partir del avance de la dimensión pública de la Historia por medio de canales de comunicación de masa y expansión de tecnologías digitales en la educación, (tomando como ejemplo el impacto de la *Revista de Historia de la Biblioteca Nacional*) y de iniciativas paliativas para resolver lagunas de formación identificadas en las carreras de grado en Historia que buscaban suplir las demandas de calificación más allá de la formación docente escolar.

Esas consideraciones se pautan en los registros de Jurandir Malerba (2012), en el *Café Historia*⁴, que vincula la formación del historiador a la profesionalización de los lenguajes y de la comunicación:

4 Blog de interacción dirigido a profesores e historiadores. Nota de los organizadores.



Nos toca suplir una gigantesca y reprimida demanda por calificación. Carecen de capacitación los jóvenes historiadores abiertos a nuevos aspectos del mercado, en instituciones públicas y privadas vinculadas a la preservación de memoria y patrimonio, al ocio o tiempo libre, a los medios de comunicación y sus nuevas tecnologías y lenguajes, e incluso al *business*. Sobre todo, necesitamos calificar a los historiadores que están en la cumbre, en la clase, con la noble y difícil misión de educar a jóvenes ciudadanos brasileños. Se acabó el tiempo de Ranke, Braudel, Sérgio Buarque; el tiempo de tesis como *El Mediterráneo y Visiones del Paraíso*. Ha llegado la hora y el momento de repensar nuestra misión en el escenario brasileño. La maestría profesional podrá ser el camino para el fortalecimiento del campo de la Historia y del País (Malerba, 2012, s/p).

Desde otra perspectiva, Carmem Gil, Nilton Pereira, Caroline Pecievitch y Fernando Seffner (2017) enfatizan la constitución del ProfHistoria que parte de la conexión/diálogo escuela-sociedad-universidad y del proceso de expansión de la escolarización en Brasil. Dicho Programa se fundamenta en

[...] la conexión y el diálogo entre saberes escolares y académicos y las estrategias de aproximación de la educación superior a la educación básica, cuestionando concepciones que separan Historia, Educación y práctica docente. Dicho de modo más institucional, nuestro interés está en las posibilidades de asociación entre universidades, sistemas de enseñanza y escuelas. Basados en ese conjunto de cruzamientos e intereses académicos y políticos, pensamos la enseñanza de Historia. [...] La ampliación de la escolarización hasta casi la universalización de la enseñanza fundamental ha generado otras demandas a la escuela; la cultura digital demanda el uso de nuevas herramientas que no solo actúan en el proceso de enseñar y aprender (Gil, Pereira, Pacievitch y Seffner, 2017, p. 10).

Los autores aún definen su dirección de análisis desde una cuestión que se relaciona con un movimiento de inserción de la docencia en el contexto de la investigación y enseñanza en Historia ocurrido en las últimas décadas en Brasil:



Las maestrías profesionales asumen un papel vital en el acercamiento de la escuela con la universidad y de la enseñanza con la investigación, cuyo objetivo central es deshacer las fronteras que históricamente crearon jerarquías entre lo característico de la enseñanza y lo de la investigación. En el centro de la problemática planteada por este artículo, está la reafirmación del comportamiento investigador de cada profesor y del comportamiento educador de cada investigador, considerando que tal proceso permitirá una investigación calificada en la experiencia dentro del aula y una enseñanza renovada con la vivencia de la investigación (Pereira, Gil, Pacievitch, Seffner, 2017, p. 11).

Esta visión deshace el tipo de lectura que se construyó inicialmente, conforme registra Márcia Tete Ramos (2019, p. 2), sobre la maestría profesional en cuanto una propuesta “menor” de calificación “tecnicista” de posgrado:

[...] antes de integrarme al programa, a contar desde agosto de 2016, lo veía como esencialmente técnico, despolitizado y aligerado, propio de medidas neoliberales de instrumentalización del profesor en el sentido de que éste solo aplicara prácticas educativas pensadas por otras instancias, sin ninguna autonomía. De esta manera, contribuyendo al éxito de la educación en comparación con la maestría académica. Entendía que se retiraba en la Maestría Profesional, la investigación fundamentada, el carácter de científicidad de la historia enseñada. La idea de “producto” me remitía a la mercancía, cosificación, competitividad.

Con base en estos apuntes, se comprende que la actuación docente en las carreras de formación de profesores de Historia se vuelve cada vez más compleja y a la vez desafiante en la contemporaneidad. Tal complejidad, presente en los resultados de programas como el Proff-Historia, proviene de la diversidad teórica y metodológica disponible e inherente al campo, y al desafío debido a la obligación de no restringir la “transmisión de conocimiento”, sino ponerla al servicio de “[...] la mejora de las condiciones de existencia en la sociedad.”

La asignatura Historia, así como las demás que componen las llamadas Ciencias Humanas, pueden proporcionar una lectura



e interpretación de mundo que instrumentalizan una intervención en la vida práctica a partir de la conexión con los espacios de aprendizaje. En este sentido, Peter Lee (2016, p. 128) invita a la comunidad de profesores de la Historia a hacer la siguiente reflexión necesaria:

Si la enseñanza de historia en la escuela no les proporciona a los estudiantes los medios para pensar históricamente, no habrá nadie más capaz de hacerlo por nosotros [...]. La enseñanza de historia habrá hecho su trabajo cuando los estudiantes tengan medios y disposición amplia para tratar de orientarse en el tiempo históricamente.

Enseñar/aprender es un acto político, y actuar políticamente es agenciar la emancipación de las personas y su ejercicio de la ciudadanía. A la luz que ha sido foco en la literatura del campo y de la expansión de experiencias locales/regionales potencializadas por el ProffHistoria, la enseñanza de Historia se constituye en un lugar para el ejercicio de la alteridad, en la medida en que podemos movernos a diferentes lugares y temporalidades tomando el lugar del otro. Puede generar, en las clases, ya sea en la escuela o en la universidad, la inclusión de otras memorias e identidades históricamente silenciadas y/o discriminadas (de los indígenas y afrodescendientes, por ejemplo) y de las relaciones de género. Significa, por fin, situar a los profesores egresados del ProffHistoria, en diferentes regiones de Brasil, como agentes históricos de su tiempo, atentos a sus historicidades para potenciar la conciencia histórica, en la medida en que articula memoria, identidad



social y colectiva para intervenir en la vida práctica (Rüsen, 2012).⁵

Las investigaciones en enseñanza de Historia en Mato Grosso: un análisis de las disertaciones y producciones del ProfHistória/UFMT (2016, 2018 y 2019)

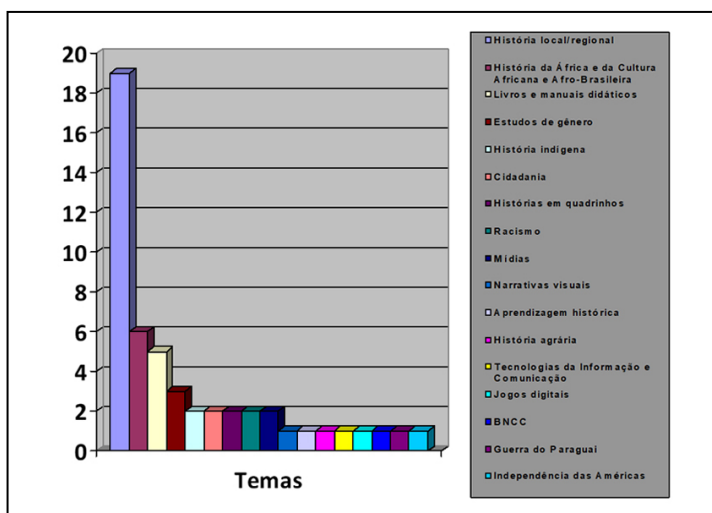
En el año 2016 el núcleo de Maestría Profesional del ProfHistoria/UFMT realizó su primera selección. De los 20 (veinte) admitidos, 18 (dieciocho) se graduaron en 2018. A continuación, la clase de 2018 resultó en otros 20 (veinte) maestros entre 2020 y 2021. La tercera clase, formada en 2019, contaba con 13 (trece) diplomados hasta el momento de la escritura de este texto. De esa forma, el ProfHistoria/UFMT ya cuenta hasta el momento con 51 (cincuenta y uno) maestros en Enseñanza de Historia.

Partiendo de este dato inicial hemos realizado la búsqueda en la plataforma EduCapes, espacio destinado a la publicación de disertaciones y producciones de los núcleos del ProfHistoria. Además, en la plataforma hemos identificado la presencia de 51 (cincuenta y una) disertaciones y productos educativos desarrollados en el programa.

5 Según Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas Oliveira (2020, p. 41), el ProfHistoria tiene dos desafíos emblemáticos para la configuración del mapa de la subárea de Enseñanza de Historia en Brasil: “El primero es la incorporación de la pluralidad de trabajos de historia sobre teoría y práctica en enseñanza de la Historia - trabajos que extrapolan la experiencia del siglo XIX, concentrada en la vieja capital de la República - en los currículos prescritos (por lo menos) de cada una de las clases del ProfHistoria. [...] El segundo desafío es la difusión de un cuerpo conceptual mínimo que explicita los criterios de validación del trabajo del profesional de Historia en términos de investigación, escritura y usos del conocimiento histórico en ambiente escolar. Aunque no hemos encontrado mucha discordancia entre los currículos de los cursos con respecto a Teoría de la Historia, llaman la atención las iniciativas (que pueden transformarse en tendencias) para instituir epistemologías de formación de profesor y epistemologías de la Historia [...]”

Tras el inventario de las disertaciones producidas, hemos realizado el análisis empírico, que ha sido dividido en cuatro momentos para investigar: 1) las temáticas de las disertaciones; 2) los tipos y características de las investigaciones realizadas; 3) los resúmenes; 4) los productos educativos desarrollados. Al principio, han sido desarrolladas las temáticas de los estudios inventariados (Figura 1).

Figura 1. Temas de las disertaciones



Fuente: Elaborado por los autores (2022)

Al analizar las disertaciones desarrolladas en el ProffHistoria/UFMT fue posible identificar la prevalencia de la Historia Local/Regional como tema privilegiado de 19 (diecinueve) investigaciones. La Historia de África y de la cultura africana y afrobrasileña fue la temática de 6 (seis) disertaciones, y 5 (cinco) trabajos tuvieron como temática los libros y manuales didáticos de Historia. La cuarta temática más frecuente corresponde a los estudios de género con 3 (tres) trabajos. Luego se sitúa, un bloque temático en que cada asunto ha sido abordado en 2 (dos) obras: historia indígena, cómics, medios de comunicación, ciudadanía y racismo. Por

último, cada uno de los siguientes temas ha sido tratado en 1 (uno) trabajo: narrativas visuales, aprendizaje histórico, ciudadanía, historia agraria, tecnologías de la información y comunicación, juegos digitales, Base Nacional Común Curricular (BNCC), Guerra del Paraguay e Independencias de América.

La primera inferencia hecha a partir de los datos es la contribución de las investigaciones en ProffHistoria/UFMT a la enseñanza de Historia Regional. Entre las investigaciones con este énfasis, siete tratan de la capital Cuiabá. Dos tienen como tema el municipio de Rondonópolis/MT. Otras ciudades del estado de Mato Grosso, como Lucas del Rio Verde, Primavera del Este, Guaranta del Norte, Vera y Barra del Garças son tema de un trabajo cada una. Otro trabajo aborda los municipios de Cáceres y Vila Bela de la Santísima Trinidad conjuntamente, y municipios de otros tres estados (Distrito Federal, Goiás y Rondônia): Ceilândia, Formosa y Rolim de Moura, respectivamente.

La hipótesis que puede explicar esta inferencia es que las investigaciones indican una brecha en la producción didáctica brasileña: es decir, la ausencia de materiales didácticos y paradidácticos locales y regionales. El argumento se sustenta en la comprensión de la importancia del Programa Nacional del Libro y del Material Didáctico (PNLD) para evaluación, adquisición y distribución de materiales didácticos y paradidácticos; sin embargo, reconoce su centralidad en materiales nacionales. Aún es una suposición anunciada a partir del análisis de los tipos de productos educativos desarrollados en el ProffHistoria/UFMT, resultado que será presentado en este capítulo.

Una segunda hipótesis posibilitada por el análisis de las disertaciones trata de la importancia del ProffHistoria como política pública para la formación de profesores en los estados del Medio Oeste del País. Esta afirmación está sustentada en los datos sobre la incidencia de temáticas relacionadas a municipios del interior de Mato Grosso



y sobre la presencia de profesores de otros estados de la región según la muestra analizada.

Otras inferencias posibles a partir del análisis de las disertaciones están relacionadas con la pluralidad temática del ProfHistoria y sus contribuciones para la consolidación de objetos de investigación en el campo de la enseñanza de Historia. Sobre los temas, hemos observado la importancia de las investigaciones realizadas en el ProfHistoria/UFMT para la efectividad de la Ley n.º 10.639/2003, que introduce la obligatoriedad de la Enseñanza de Historia de África y de la Cultura Africana y Afrobrasileña — temática privilegiada en 6 (seis) disertaciones del Programa — y la Ley n.º 11.645/2008, que trata de la inclusión de la Historia Indígena en los currículos escolares, tema de 2 (dos) disertaciones analizadas. Otro elemento que se destaca es la presencia de 4 (cuatro) investigaciones sobre Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDIC).

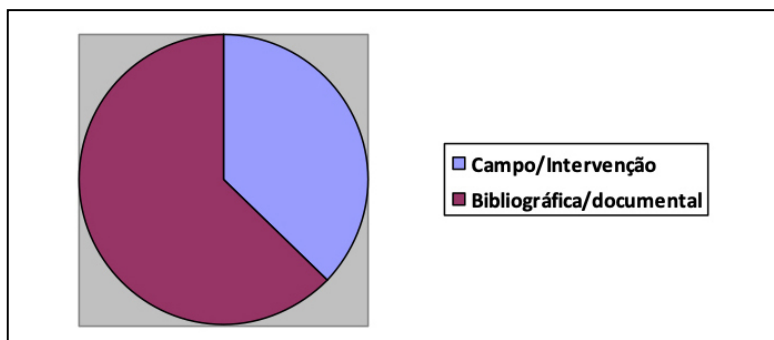
En contraste con estos resultados, observamos que solo 2 (dos) disertaciones tuvieron como temática central cuestiones historiográficas “clásicas”, lo que parece indicar una preocupación de los investigadores con cuestiones propias del campo de la Enseñanza de Historia.

En un segundo momento de la averiguación empírica, analizamos los tipos de investigaciones desarrolladas en el ProfHistoria/UFMT. A partir del análisis previo de los trabajos — y tomando como base algunos procedimientos del análisis de contenido (Bardin, 2011) — hemos construido y categorías de análisis: 1) investigación de campo/intervención e 2) investigación bibliográfica/documental (Figura 2). En la primera categoría insertamos los estudios empíricos con estudiantes y profesores de Historia. El grupo, formado por las investigaciones que aplicaron cuestionarios, realizó entrevistas e intervenciones con estudiantes y profesores de Historia de la Educación Básica. En la segunda categoría están



las investigaciones realizadas a partir de los debates bibliográficos y de los análisis documentales, sin la realización de estudios empíricos en las escuelas de Educación Básica.

Figura 2. Tipos de investigaciones



Fuente: Elaborado por los autores (2022).

Entre las 51 (cincuenta y una) disertaciones, 32 (treinta y dos) presentan naturaleza bibliográfica y documental. Las otras 19 (diecinueve) consisten en investigaciones de campo/intervención, que involucran a estudiantes y profesores de Historia de la Educación Básica. Destacamos que en 18 (dieciocho) de las 19 (diecinueve) investigaciones analizadas los estudiantes han sido los sujetos privilegiados. Solo una encuesta considera a los profesores como su grupo-objetivo. Entre los enfoques de las investigaciones realizadas con los alumnos, se observan las contribuciones de los estudios sobre Patrimonio y Enseñanza de Historia y de la metodología de investigación en Educación Histórica.

Los resultados permiten inferir que hay una prevalencia de los estudios de tipo bibliográfico y documental en las investigaciones en enseñanza de Historia realizadas en el ProfHistoria/UFMT. Entre las hipótesis explicativas para este resultado destacamos la influencia del modelo académico de disertación. Aún identificamos dificultades para realización de estudios empíricos en virtud

del corto período de integración del curso de maestría (24 meses), además de las condiciones de trabajo de los investigadores, que involucran extenuantes cargas horarias y actividades administrativas burocráticas.

En la tercera etapa de la investigación empírica, sigue el análisis de los resúmenes por medio del Iramuteq, un *software* desarrollado por el Laboratorio de Estudios e Investigaciones Aplicadas en Ciencias Sociales de la Universidad de Toulouse, Francia. El Iramuteq es una herramienta que permite organizar y clasificar datos para análisis de contenido, lexicometría y discurso.

Inicialmente se creó un *corpus* textual que incluyó en un archivo txt los resúmenes de las 51 disertaciones analizadas. El archivo fue decodificado en el Iramuteq con el objetivo de construir categorías de análisis de los materiales empíricos. Destacamos que en este trabajo no hemos considerado el *software* como una metodología, sino en cuanto una herramienta técnica de organización y clasificación de datos.

Los primeros datos proporcionados por el *software* fueron los estadísticos. En ellos fue posible identificar más de 3 mil formas de ocurrencia en los 51 resúmenes analizados. Las formas de ocurrencia el Iramuteq ha organizado en una tabla de adjetivos, verbos, adverbios y nombres. Destacamos en el análisis la frecuencia de los nombres “historia” (223), “enseñanza” (161) e “investigación” (89). Entre los adjetivos observamos la frecuencia de “histórico” (114), “didáctico” (89) y “grueso” (33). Los verbos más frecuentes fueron “partir” (55), “presentar” (35) y “analizar” (33).

Un primer análisis de las formas encontradas en los resúmenes permite identificar la consolidación del área de concentración del ProfHistoria: la Enseñanza de Historia. En la frecuencia nominal las formas más frecuentes parecen indicar la comprensión de la investigación en la enseñanza de Historia como objetivo central de las disertaciones del ProfHistoria/UFMT.



En los adjetivos observamos la confluencia entre lo “histórico” y lo “didáctico” componiendo el paisaje de las investigaciones en enseñanza de Historia en el programa. La frecuencia con que aparecieron estos adjetivos nos permite concluir que las disertaciones analizadas no dicotomizan los espacios de producción del conocimiento histórico académico y escolar, y presentan una comprensión dialógica de enseñanza e investigación histórica. El adjetivo “grueso” está relacionado con las investigaciones que trataron del Estado de Mato Grosso como espacio fundamental.

El análisis de los verbos más frecuentes nos permite identificar otra hipótesis que trata del carácter propositivo de las investigaciones desarrolladas en el ProfHistoria/UFMT. El verbo “partir” parece identificar la preocupación con los presupuestos que sustentan las investigaciones, mientras “presentar” y “analizar” sugieren la preocupación analítica-propositiva. No aparecen en gran frecuencia verbos como “deber” y “hacer”, que están más relacionados con una óptica prescriptiva de investigación en Enseñanza de Historia.

La consolidación de esta gramática en los trabajos del ProfHistoria deriva del propio proceso de maduración de la subárea de Enseñanza de Historia ocurrido en las últimas décadas en Brasil. Margarida Maria Dias de Oliveira e Itamar Freitas Oliveira (2020) destacan que la existencia de una asignatura obligatoria llamada “Historia de la Enseñanza de Historia” en el currículo prescrito del Programa y la descripción de su compendio apuntan un entendimiento consistente de problemas de investigación, categorías y periodizaciones:

El término “consolidado” se aplica bien, por ejemplo, a la categoría “asignatura escolar” y los hitos temporales de su emergencia, o “siglo XIX”, para las categorías “Enseñanza”, “Aprendizaje”, el historicismo de esa “asignatura” o “historia escolar” en la educación básica y el historicismo de la formación superior en Historia y la “profesionalización de los docentes”. El menú también abre espacio a las relaciones



entre “saber académico y saber escolar” y entre “demandas sociales y enseñanza de Historia”, que, a nuestro juicio, preocupaciones del tiempo presente o del pasado reciente (Oliveira; Oliveira, 2020, p. 37).

Con base en los estudios de Ana Maria Monteiro (2007) acerca de la formación de los profesores de Historia, Mônica Martins da Silva (2019, p. 4) observa que esa centralidad en la naturaleza de la investigación en enseñanza de Historia no está desvinculada de la realidad de la escuela con sus saberes y prácticas:

ProfHistoria no puede prescindir de un debate con otras áreas del conocimiento; otra inversión que considero fundamental es el trabajo con conceptos y categorías de análisis difundidos en el campo de la Educación, aunque ya incorporados por muchas investigaciones de la Enseñanza de Historia, como la Cultura Escolar, los Saberes Docentes y el Saber Histórico Escolar. [...] estos conceptos son estructurantes del acto de pensar la escuela como legítimo espacio de producción de culturas, saberes y conocimientos, constituidos en la relación entre los sujetos que frecuentan la escuela y dan significado a las prácticas escolares.

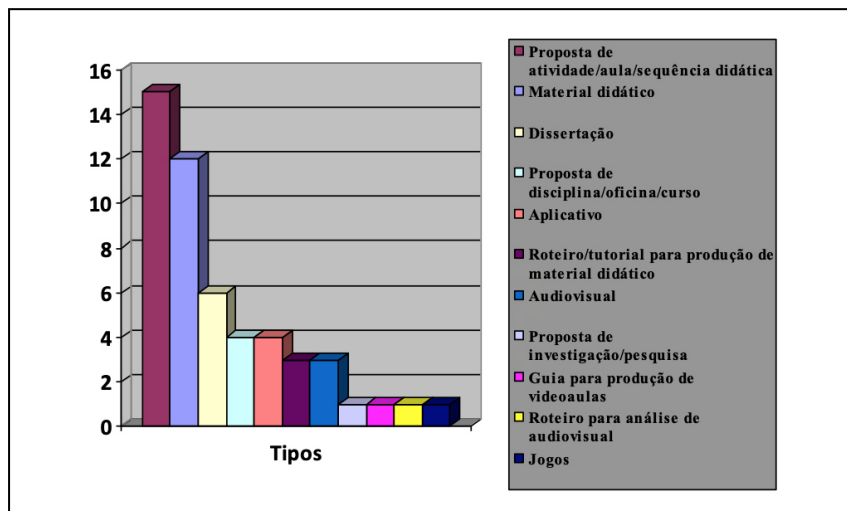
Además del análisis estadístico, hemos hecho con la ayuda del Iramuteq el análisis de similitud. La Figura 3 devuelto por el *software* permite identificar la forma “historia” como pilar principal organizado a partir de las expresiones “enseñanza” y “como”:



En las dos figuras (3 y 4) se observa que el análisis de contenido de los resúmenes permitió inferir una preocupación por las formas de enseñanza de la historia como elemento central de la investigación. Así, los trabajos produjeron reflexiones sobre cómo enseñar a partir de propuestas de enseñanza de la historia presentadas para contextos escolares específicos. Hay una cierta ausencia de investigaciones que se centren en el aprendizaje histórico de los alumnos. Así, los resúmenes parecen indicar una perspectiva propositiva de las investigaciones realizadas en ProfHistoria/UFMT.

En la quinta y última etapa de la investigación empírica, hemos hecho un análisis previo de los textos educativos buscando identificar sus tipos, conforme muestra la figura 5.

Figura 5. Productos



Fuente: Elaborado por los autores (2022)

El análisis de los productos desarrollados en las disertaciones pudo identificar la prevalencia de propuestas de actividades/clases y secuencias didácticas presentes en quince (15) disertacio-

nes. Los productos educativos en formato de materiales didácticos y/o paradidácticos aparecieron en 12 (doce) disertaciones. A continuación, identificamos los casos en que no hubo un producto definido, por lo que utilizamos la categoría disertación en 6 (seis) momentos. En 4 (cuatro) trabajos identificamos propuestas de asignaturas/talleres/carreras de formación, número igual al de aplicaciones educativas. En 3 (tres) observamos productos audiovisuales y/o guion y tutoriales para la producción de material didáctico. Solo un trabajo presentó propuestas de juego, investigación/encuesta, guía para producción de video-lecciones y guion para análisis audiovisual.

Los datos obtenidos evidencian el crecimiento de la comprensión sobre el producto educativo. En la primera clase, de entre los 18 (dieciocho) trabajos, identificamos cinco que no desarrollaron el producto como parte o elemento específico de la disertación. En la clase de 2018, identificamos solo un trabajo sin un producto definido. Ya en la clase de 2019, todas las disertaciones analizadas presentaron un producto educativo en el cuerpo del texto, como apéndice o separadamente.

Otro resultado extraído de la muestra de productos educativos permite evidenciar el papel asumido por el ProffHistoria/UFMT de espacio para producción de materiales didácticos para enseñanza de la Historia. Las propuestas de actividades, clases y secuencias didácticas se suman a los materiales didácticos y paradidácticos para municipalizar la enseñanza de la Historia en la región cubierta por el núcleo.

Una hipótesis extraída del análisis de ese material empírico es que la dimensión de los discentes como profesores investigadores es asumida de forma central en las disertaciones analizadas. De esta forma, el profesor es comprendido como investigador responsable por la producción de conocimientos propositivos para las clases de Historia.



Así, observamos una contribución fundamental de las investigaciones realizadas en el núcleo ProfHistoria/UFMT, que tratan de la producción de materiales para uso efectivo en el aula de Historia. Según Roberto Brasileiro Paixão “mientras las maestrías y los doctorados académicos consiguen obtener buenas evaluaciones con solo actividades intramuros y conexiones internacionales, la interacción con el entorno profesional es inherente a las Maestrías Profesionales, lo que debe reflexionar en su evaluación” (2014, p. 508).

El resultado, a partir del análisis de los referidos trabajos, nos permite plantear la hipótesis de que, a pesar de la existencia de programas estatales de distribución de libros didácticos, más específicamente el PNLD, faltan materiales paradidácticos que permitan diversificar las prácticas. Esa hipótesis parece encontrar eco especial cuando trata de los temas relativos a la historia regional y a las minorías.

Para concluir y siempre esperarar...

Al aprobar en 2013 la Maestría Profesional en Enseñanza de Historia, el ProfHistoria — programa en red coordinado por la UFRJ — constituye el *locus* privilegiado a la formación continua de docentes de la Educación Básica y producción de conocimiento en el área de enseñanza de Historia. De esa forma, el principio inicial de hacer confluir las reflexiones teórico-metodológicas propias la ciencia histórica y las prácticas de enseñanza de Historia indicada por Ferreira (2018) parecen constituirse como premisa fundamental del programa, lo que es evidente en el recorrido de los egresados del núcleo de la UFMT desde 2016.

El análisis de las 51 (cincuenta y una) disertaciones defendidas por los egresados de las clases 2016, 2018 y 2019 del núcleo del ProfHistoria/UFMT permitieron identificar un conjunto de resultados.



El primero trata de la prevalencia de los temas regionales aliados a las minorías. Este resultado permite registrar que el Programa viene cumpliendo un papel político fundamental de producir conocimiento sobre la historia regional y local potenciando la enseñanza de esas historias en la Educación Básica. Asimismo, se ha constituido en espacio privilegiado para la reflexión, efectividad y visibilidad de experiencias con base en las leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008.

En la secuencia observamos un equilibrio entre las investigaciones bibliográfico-documentales y aquellas que se centran en el campo, o sea, en las escuelas de la Educación Básica, teniendo los estudiantes como sujetos. Este dato permitió plantear la hipótesis de que las investigaciones analizadas se han centrado en la metodología de la enseñanza de Historia, o sea, en las formas de enseñar Historia en la escuela.

Los análisis textuales utilizando el *software* Iramuteq combinado con los procedimientos del análisis de contenido (Bardin, 2011) posibilitaron evidenciar de forma consistente la centralidad de la investigación en enseñanza de Historia en las disertaciones defendidas en el núcleo, considerando experiencias, territorios, espacialidades y temporalidades de Mato Grosso, una región insertada en tres biomas y culturas: Cerrado (Sabana tropical), Pantanal y Amazonia. Este elemento corrobora la propuesta central del Programa, que tiene el campo de la enseñanza de Historia como área de trabajo fundamental. En ese sentido, hay concordancia con la evaluación realizada por Helenice Rocha y Ricardo Pacheco (2016, p. 57) sobre la constitución/consolidación de la subárea Enseñanza de Historia en el área de Historia por medio de la producción académica y de las carreras de posgrado y grado en los últimos 15 años en Brasil:



Observamos que el tema Enseñanza de Historia se desarrolla tanto en carreras de maestría y doctorado académicos como en maestrías profesionales. Sin querer establecer distinción entre estas dos categorías de maestría, es posible afirmar que el área de historia entiende que es posible desarrollar tanto estudios académicos sobre la Enseñanza de Historia como estudios que posibiliten la profundización de la formación de los profesionales de la enseñanza básica que actúan con Historia, materializadas en disertaciones y producciones de naturaleza didáctica sustentadas teóricamente, en las carreras académicas y profesionales, respectivamente. En el caso específico del ProfHistoria, la maestría profesional en red nacional, el tema de la Enseñanza de Historia fue el eje movilizador de su área de concentración. Su proceso de evaluación es unificado nacionalmente, pero los alumnos aprobados son inscritos en cada universidad que compone la red, realizando allí sus asignaturas, orientación y conclusión del curso.

En los análisis textuales además fue posible identificar la presencia de la enseñanza de Historia seguida por el adverbio “como”, lo que permitió reforzar el hecho de que las disertaciones han asumido un carácter propositivo en el sentido de crear productos que busquen orientar al docente.

Finalmente, el análisis de los tipos de productos permitió identificar la prevalencia de materiales didácticos seguidos por las propuestas de actividades, secuencias didácticas, carreras, talleres y asignaturas. Aún se constata la presencia de guiones y tutoriales, lo que corrobora la hipótesis identificada inicialmente en este texto.

El análisis de los productos posibilitó una comprensión más profunda al identificar un conjunto de materiales y propuestas cuyo tono propositivo es contribuir para las prácticas docentes en la educación básica. Este dato refuerza la importancia del ProfHistoria en cuanto lugar de producción de materiales didácticos y paradidácticos que contribuyen a la enseñanza de Historia en la Educación Básica, lo que ha impactado — cuantitativa y cualitativamente — en la formación continuada de profesores en Mato Grosso y estados vecinos del Medio Oeste y Norte.



Ante los resultados de la investigación consideramos fundamental reafirmar la defensa de la Maestría Profesional en Enseñanza de Historia como espacio político-pedagógico de formación de profesores y producción de conocimiento socialmente referenciado y calificado. Esta defensa está ligada a la vivacidad y riqueza de las disertaciones defendidas y de los productos entregados por los egresados del núcleo del ProfHistoria/UFMT, de la Universidad del Estado de Mato Grosso (Unemat), en el campus de Cáceres/MT, y también en los datos presentados por los núcleos insertados en los estados amazónicos de Tocantins (UFT), Acre (Ufac), Maranhão (UFMA), Roraima (UFRR), Amapá (Unifap) y Pará (UFPA y Unifesspa).

En fin, incluso frente a tantos retrocesos en políticas públicas de educación y al negacionismo y rechazo del saber, siempre hay algo que esperar cuando se vislumbran los horizontes de expectativa en ese inmenso mundo llamado Amazonia.

Referencias Bibliográficas

- Amâncio, I. E. (2022). O debate entre literatura e história: a virada linguística e a historiografia acadêmica de Mato Grosso (anos 1990-2020). Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2001). Ministério da educação - MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN História*. Brasília: MEC/Sesu, 2001.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação (MEC). Lei n. 13.005 de 2014. Plano Nacional da Educação. Brasília.
- Brasil. (2017). CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Avaliação Quadrienal Rede Prof-História (Mestrado Profissional em Ensino de História) (2013-2016). Plataforma Sucupira/Capes. Brasília.



- Canavarros, O.; Perado, M. A.; Borges, F. T. M. y Joanini Neto, V. (2012). Mato Grosso nos estudos historiográficos. *Territórios & Fronteiras*. Cuiabá, 5(2), pp. 79-97.
- Cerezer, O. M. (2015). Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.
- Fagundes, B. F. L. (2015). Entre tradição, inovação e renovação: sobre carreras de história brasileiros. *Revista Saeculum - Revista de História*. João Pessoa, (32), pp. 159-181.
- Fagundes, B. F. L. (2017). Proff-História: experimento sem prognóstico. *Revista PerCarreras*. Florianópolis, 18(38), pp. 33-62.
- Ferreira, L. R. y Chaves, V. L. J. (2018). A pós-graduação no Brasil: a expansão de doutores no novo Plano Nacional de Educação. *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, (45), pp. 291-312.
- Ferreira, M. D. M. (2016). O ensino da História, a formação de professores e a Pós-Graduação. *Anos 90*. Porto Alegre, 23(44), pp. 21-49.
- Ferreira, M. D. M. (2018). Quais afinidades entre um mestrado profissional em ensino de história e a história pública? En Mauad, A. M.; Santhiago, R. y Borges, V. T. (org.). *Que história pública queremos?* (pp. 48-68). São Paulo: Letra e Voz.
- Fonseca, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus.
- Fruscalso, V. (2015). Políticas de avaliação da pós-graduação da Capes e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente: paradoxo e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo.
- Gil, C. Z. D. V.; Pereira, N. M.; Pacievitch, C. y Seffner, F. (2017). Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. *Revista PerCarreras*, 18(38), pp. 8-32.



- Kato, F. B. G. y Ferreira, L. R. (2016). A política de expansão e financiamento da pós-graduação: as diretrizes do PNPG (2011-2020) e PNE (2014-2024). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, 32(3), pp. 677-697.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. (22), pp. 131-115.
- Malerba, J. (2012). História do Brasil na Alemanha. *Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/historia-do-brasil-na-alemanha/>.
- Monteiro, A. M. (2007). Professores de História: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Oliveira, I. F. y Oliveira, M. M. D. (2020). Desafios do mestrado profissional na reinvenção do campo do ensino de história: uma avaliação preliminar dos programas de ensino de teoria da história e de história do ensino de história. *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*. Recife, (38), pp. 27-47.
- Paixão, R. B. et al. (2014) Avaliação de mestrados profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 22(83), pp. 505-532.
- Ramos, M. E. T. (2019). ProfHistória: possibilidade de articulação entre ciência, ensino e história pública. ANPUH-Brasil. Anais do 30º Simpósio Nacional de História, pp. 1-15.
- Ribeiro, R. R. (2016). Universidade, escola e ensino de história: as tramas da formação dos professores no Brasil. En Rodrigues, J. P. y Joanini Neto, V. (org.). Os 40 anos de Faire de l'histoire e a historiografia brasileira: IV Seminário Internacional de História e Historiografia (UFMT - 2015), (pp. 191-212). Cuiabá: EdUFMT.
- Rocha, H. y Pacheco, R. D. A. (2016). Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História. *Anos 90*. Porto Alegre, 23(44), pp. 51-83.



- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. Curitiba: W. A. Editores.
- Silva, M. M. D. (2021). A formação docente no ProfHistória: reflexões tramadas em experiências de compartilhamento de saberes. *Palavras ABEHrtas*, (0), pp. 1-9.
- Silva Neto, N. D. C. (2017). *A Capes e a política nacional de formação de professores da educação básica no Brasil*. Dissertação (Maestría en Educación). Universidade Estadual Paulista. Marília.



An aerial photograph of a tropical coastal town. The town is built on a hillside overlooking a bay. The buildings are mostly low-rise with light-colored roofs. The surrounding area is densely forested with palm trees. In the background, there is a large body of water, possibly a bay or a lake, with a small island or peninsula visible. The overall scene is peaceful and scenic.

Parte III

Investigación del enseñanza y aprendizaje de la historia



Uso de Narrativas de Ficción en la Enseñanza de Historia



RAIMUNDO INÁCIO SOUZA ARAÚJO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (BRASIL)

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo presentar los resultados iniciales del proyecto *Uso de Narrativas Ficcionales como Recurso Pedagógico para la Enseñanza de Historia*, desarrollado en el ámbito de la Educación Básica¹ con el intento de reflexionar sobre el uso de narrativas ficcionales en cuanto estrategia metodológica en la enseñanza de contenidos previstos en el currículo de la asignatura

1 Cabe aclarar que la expresión “Educación Básica” se refiere a la estructura de la educación formal configurada en Brasil. Al respecto, Cavalcanti señala: “En Brasil, lo que se entiende por “Educación Básica” se divide en tres fases: Educación Infantil, Educación Fundamental y Educación Media. Estas fases comprenden subdivisiones que especifican las singularidades de cada grupo de niños y jóvenes. La Educación Infantil está dirigida a niños y niñas con edades comprendidas entre los cero y los 5 años. Las Básicas se denominan Bachillerato, cuyos alumnos tienen edades comprendidas entre los 15 y los 18 años” (Cavalcanti, 2022, p. 3-4).



Historia.²

Aquí, se entienden las narrativas ficcionales³ como un amplio universo de producciones representado por escritos, imágenes y películas que no están sujetas al régimen de referencialidad de la historiografía. Interesan, particularmente, las iniciativas que dialogan directa o indirectamente con contenidos curriculares de la enseñanza de Historia en la Educación Básica. En este artículo, el énfasis recae sobre contenidos enseñados y aprendidos en el 7° y 8° años de la Educación Básica Primaria, ya que esas clases fueron inicialmente integradas a la ejecución del proyecto de investigación en los años 2020 y 2021.

La pregunta que se busca responder a lo largo del texto es: ¿el uso de narrativas ficcionales puede contribuir a fortalecer la enseñanza de Historia en la Educación Básica, dadas las características propias de los lenguajes que componen ese universo de materiales?

La experiencia con tres producciones ha sido seleccionada como objeto de reflexión en este artículo: las películas animadas *El Rey León* (Disney) y *El Camino hacia El Dorado* (DreamWorks), además del libro infanto-juvenil *Diario de Pilar en Machu Picchu*. El análisis de esas producciones describe los elementos presentes en las narrativas y la forma como dialogan entre sí para producir uno o más sentidos y significados, muchos de los que no son perceptibles por el público-objetivo de la Enseñanza de Historia en la Educación Básica.

-
- 2 Se trata de un proyecto aprobado en el edicto Universal de la Fundación de Apoyo a Investigación y Desarrollo Científico y Tecnológico de Maranhão (FAPEMA), con ejecución prevista hasta abril de 2023. El proyecto fue ejecutado en la Educación Básica Primaria en los años 2020-2021, por medio de talleres y minicursos ofertados de forma remota, y hoy es ejecutado presencialmente con estudiantes de 2° y 3° años de la Educación Básica Secundaria del Colegio Universitario de UFMA, en São Luís do Maranhão, territorio de la Amazonia brasileña.
 - 3 Entre los materiales que integran este universo de producciones audiovisuales citamos cómics, películas y animaciones (Napolitano, 2005), además de novelas con temática relacionada con la Historia.



El procedimiento básicamente utilizado ha sido la selección de fragmentos de esas narrativas ficcionales que dialogan directamente con el currículo de la Historia en la Educación Básica. Tras la problematización inicial, los fragmentos han sido leídos/exhibidos a los estudiantes, a lo que siguió una propuesta de reflexión y discusión dirigida por el docente y centrada en tres etapas: 1) identificación de las estrategias visuales y discursivas por medio de las cuales la narrativa busca dialogar con la Historia, teóricamente reproduciendo acontecimientos reales o similares a aquellos retratados por los historiadores; 2) ejercitar la crítica a aspectos contra fácticos identificados basándose en lo que presenta la historiografía profesional sobre el período o la temática representados en la producción, y 3) reflexionar sobre temas sensibles presentados por la narrativa ficcional.

Debido al contexto de la pandemia de Covid-19, este proyecto fue adaptado para la enseñanza remota de emergencia practicada por el Colegio Universitario en los años 2020 y 2021, especialmente con la oferta de talleres y minicursos por medio de *Google Meet*. Por una parte, esta situación afectó la realización de elementos importantes de la propuesta, tales como el contacto con la versión impresa de las obras literarias y la lectura colectiva de fragmentos de forma presencial. Por otro lado, el período fue importante para madurar las reflexiones sobre la temática con experiencias iniciales de lectura, reflexión y debate, entre las que se destacan la necesidad de utilizar “películas de ambientación histórica”⁴ como materiales de discusión en el ámbito del proyecto, en sustitución de las obras literarias idealizadas preliminarmente.

4 José D'Assunção Barros define tres tipos de narración cinematográfica directamente relacionadas con la historia: películas históricas, que pretenden representar procesos históricos conocidos; películas de ambientación histórica, cuyas tramas son creadas libremente, aunque los acontecimientos estén insertados en el contexto histórico directamente mencionado; los documentales históricos, trabajos de representación historiográfica por medio de la construcción filmica (Barros, 2014, p. 19).

Entiendo que son múltiples los materiales que potencialmente componen lo que aquí se denominan “narrativas ficcionales” y, sobre todo, que hay diferentes lenguajes movilizados por esos materiales. Sin embargo, en términos de reflexión inicial y en consideración a lo que se pudo realizar en el período mencionado, creo que es útil mantener tal perspectiva generalizada en este momento. A lo largo del proceso de ejecución del proyecto, tendremos la oportunidad de pensar sobre el uso de diferentes tipos de ficción en la enseñanza de Historia.

Historia y ficción: una relación de idas y venidas

Ficción e historia fueron pensados como elementos disonantes en el surgimiento de la disciplina histórica en cuanto campo disciplinar en el siglo XIX. Con la instauración de la matriz científica de la historiografía, esos universos discursivos se fijaron como antípodas, puesto que la literatura era considerada un constructo subjetivo y, sobre todo, sujeto a las percepciones propias del autor. A la Historia, por su parte, le correspondía el análisis de documentos escritos oficiales, supuestamente capaces de generar un análisis objetivo (Barros, 2003).

En la década de 1960, hubo diferentes grados de acercamiento y distanciamiento entre historia y ficción — desde la ausencia de una radical diferenciación (ya citada) hasta el reconocimiento de aproximaciones, aunque resguardada la especificidad de cada uno de esos lenguajes—. En el periodo de 1970, un gran debate trajo a la discusión las interconexiones entre esos dos tipos de conocimiento, llevando a sus fronteras más o menos fijas, a depender de la perspectiva de cada autor y sus entrelazamientos. Para Hayden White, historiador estadounidense, no existen fronteras absolutas entre la historia y la ficción. La obra de este estudioso se



convirtió en uno de los hitos del cambio lingüístico operado en la historiografía en el subcampo de la Teoría de la Historia, a partir del reconocimiento del carácter lingüístico-literario de la Ciencia Histórica (Chartier, 2022).

La respuesta al desafío lanzado por White es presentada por dos textos esenciales para la historiografía. En ambos, se rechaza la identidad última entre Historia y Literatura predicada por el estadounidense y se proponen abordajes que enfatizan delimitaciones y especificidades. Según Michel de Certeau, en el texto *La operación historiográfica*, reglas de oficio compartidas separan la historiografía y la ficción. La autoridad y la disciplina compartidas por la comunidad historiadora — dentro de la cual despunta el uso de vestigios del pasado (las fuentes históricas) — definen la Historia como un saber separado de las demás producciones que buscan representar el pasado humano (Certeau, 1982).

Paul Veyne se suma a ese esfuerzo de diferenciación al afirmar que “La historia es una narrativa de acontecimientos verdaderos” (Veyne, 2008, p. 20), reconociendo, por lo tanto, la aproximación entre historia y ficción en lo que se refiere a las estrategias discursivas y narrativas de temporalización de eventos variados. Sin embargo, a la vez enfatiza el régimen de referencialidad, la “verdad” que es elemento base del texto reconocido como historiografía (Chalhoub, 2015).

Más recientemente, la especificidad de los discursos historiográficos y ficcionales han sido investigados por Carlo Ginzburg, demostrando un esfuerzo de distinción entre esos lenguajes y un intento consciente de aproximación y apropiación. Para Ginzburg, la ficción está asociada con la imaginación y la creación personal. Además, destaca que, a pesar de su carácter no referencial, se trata de una forma eficiente de narración que se vale de formas específicas para comunicar (Ginzburg, 2007).



En la década de 1990, en el campo de la investigación en pedagogía y educación, George Snyders utilizó textos literarios como materia prima para pensar la posibilidad de producir alegría en el ambiente escolar. Con ese enfoque, utiliza el texto literario como *corpus* de investigación y reflexión, lo que favorece la percepción de innumerables posibilidades y una síntesis sobre la necesidad de una educación eficaz y placentera a la vez. Para Snyders, tomando como base relatos de memoria y escritos literarios, preparar al niño para el futuro no es incompatible con la vivencia de alegrías presentes (Snyders, 1993).

Actualmente, Historia y Literatura continúan acercándose, especialmente en el campo de investigaciones en Enseñanza de Historia, presentando innumerables iniciativas de reflexión acerca del uso de narrativas ficcionales en el aula. En un momento de gran efervescencia, se ponen en pauta innumerables cuestiones de orden teórico y metodológico. La calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, en cuanto preocupación de naturaleza transversal, ha sido discutida a menudo.

Torcate y colaboradores (2019) argumentan que el consumo de narrativas ficcionales, contribuyen a mejorar el desempeño académico en la disciplina de Historia, e interpretan ese hecho a partir de la movilización de habilidades comunes a la lectura de textos de Historia y al consumo de novelas y libros de ciencia ficción: la recopilación de información, la comparación y la elaboración de hipótesis. Por su parte, Tourinho (2000) sostiene que la dimensión ficcional común al trabajo del historiador y del literato no anula las fronteras entre esos dos lenguajes, pero cree que es importante incorporar ese hacer imaginativo al contexto cotidiano del aula, promoviendo enfoques de carácter lúdico y poético que permitan que los contenidos sean abordados de forma significativa por medio de declamación de poemas, representación teatral, musicalidad etc.



Un ejemplo de estas investigaciones es la experiencia descrita por Santiago Júnior (2021), que reflexiona sobre como el trabajo con una secuencia didáctica utilizando la trilogía de películas de X-Men, ha posibilitado el desarrollo de debates sobre genocidio y derechos humanos en las clases de Historia, articulando los saberes de esa asignatura con los fundamentos básicos de la legislación brasileña (Santiago, 2021).

Reflexionando sobre las experiencias desarrolladas

La experiencia inicial en el marco del proyecto tuvo lugar en los años 2020-2021, teniendo como público de referencia los estudiantes de la Educación Básica Primaria del Colegio Universitario en momentos específicos de las clases regulares o en actividades especiales, como talleres y minicursos.

El Rey León

Una de las experiencias preliminares del proyecto fue la exhibición y el debate en torno a la animación *El Rey León*, de Disney, para las clases del 7° año de la enseñanza primaria.

Es importante recordar que, en el rol de habilidades de la Historia previstas para esa serie, consta “[...] describir los procesos de formación y consolidación de las monarquías y sus principales características con vistas a comprender las razones de la centralización política.” (Brasil, 2018, p. 424). Los libros de texto del 7° año suelen presentar los factores que llevaron al proceso de centralización, destacando el atractivo de un ambiente de estabilidad política y social requerido para el crecimiento de los intercambios comerciales burgueses — razón por la cual las ligas comerciales serán acreedoras de las monarquías — y la importancia de garan-



tizar una represión eficiente contra movimientos sociales contestatarios, lo que incentivó el apoyo de parte de la nobleza a la causa monárquica⁵ (Federici, 2017). Además, suelen presentar los exponentes del absolutismo en los principales países europeos, destacando los símbolos de poder real y los rituales públicos asociados al ejercicio de ese poder.

Al considerar estos elementos básicos, se puede afirmar que la narrativa ficticia de *El Rey León* se vuelve oportuna, pues el dibujo animado remite a representaciones directas e indirectas de una realeza paradigmática, expresando, por medio de elementos y situaciones ficticias similares a las descritas en los manuales escolares.

La película presenta la saga de Simba, príncipe león que se exilia del reino debido a la muerte de su padre, el soberano Mufasa. Gracias a los artificios de su tío, Scar, Simba atribuye erróneamente a sí mismo la responsabilidad por la muerte repentina del soberano, lo que lo lleva a abandonar su tierra natal y el trono que le había sido destinado. El reino entra entonces en un periodo sombrío en que el equilibrio del ciclo de la vida es roto, debido al compromiso del usurpador Scar con solo sus intereses y deseos. En el exilio, Simba poco a poco encuentra su equilibrio. Después de una trayectoria de autoconocimiento y maduración, regresa al reino y retoma su puesto, trayendo de vuelta la armonía perdida (El rey, 1994).

Con la carga horaria de dos sesiones por semana, es difícil disponer de tiempo para ver la película o leer las obras literarias en su totalidad. Por esta razón, hemos seleccionados fragmentos más relacionados con el objetivo de la clase. En el caso de la película, el fragmento utilizado para el debate con los estudiantes aparece al

5 El libro didáctico de Historia de 2020 y 2021 referenciaba esos elementos (DIAS et al, 2018) que, en general, suelen estar presentes también en otras colecciones.

principio de la animación. Se trata de la presentación del entonces bebé Simba a los súbditos de su reino, en un ritual para unción del recién nacido príncipe real y futuro soberano. Diferentes especies animales se dirigen a la Piedra del Rey, lugar elevado desde donde los padres — Mufasa y Sarabi — exhiben su cría a los innumerables animales que se inclinan ante él. La secuencia de imágenes está cargada de simbolismo y se desarrolla bajo el telón de fondo de la música temática de la película, *Circle of Life* (El círculo de la Vida), en la que se expresa de forma poética y melódica el argumento de coparticipación y responsabilidad: en la canción, se afirma que cada ser vivo cumple un papel importante en la sociedad, y que, por lo tanto, los seres grandes o pequeños— indistintamente — merecen ser respetados y protegidos.

A partir de esa pequeña secuencia inicial de escenas, los estudiantes fueron provocados a relacionar el dibujo animado con los contenidos discutidos en el aula sobre centralización monárquica y absolutismo. Como se esperaba, hicieron referencia a las diversas representaciones de poder y autoridad presentes en el recorte del film presentado, tales como, el espacio elevado donde vivían los leones en especial, la familia real; la sumisión de los otros animales, que se inclinan ante el actual soberano y su sucesor; el rayo de luz desde el cielo que alcanza al príncipe (imagen que representa la justificación ideológica de los teóricos del absolutismo para legitimar el poder real, con respaldo en el discurso de elección divina).

Este abordaje inicial es importante en algunos aspectos. En primer lugar, presenta de forma dinámica contenidos curriculares obligatorios que, a veces, se consideran pesados y ajenos a las realidades y situaciones de vida de la amplia mayoría de los niños, adolescentes y jóvenes brasileños. Es entre el asombro y el entusiasmo que los estudiantes vocalizan el hallazgo, que es la inesperada conexión entre la narrativa ficticia y el tema de la clase: “¿Entonces, ello es absolutismo?” Esa captación del interés es, ciertamente, un



aspecto en el que el uso de narrativas de ficción puede ser bastante productivo, salvo algunos factores que serán discutidos.

Es interesante mencionar, sin embargo, que muchos de los estudiantes no se han dado cuenta hasta entonces de esa conexión entre la película y el contenido (absolutismo). Es importante recordar que, según Martins (2019, p. 68), cabe a la Enseñanza de Historia el estímulo a una “Conciencia Histórica Crítica”, que se apropia de forma reflexiva de las narrativas difusas sobre el pasado que se presentan en la Cultura Histórica. En ese sentido, pienso que el uso de narrativas de ficción en las clases de Historia aumenta la capacidad de los estudiantes de identificar y leer, activamente, diferentes modalidades de producciones cinematográficas a las que tendrán acceso a lo largo de sus vidas, movilizándolo de esta forma a la Historia en cuanto herramienta de ejercicio de esa criticidad. De hecho, diferentes autores han abordado la necesidad de ampliar la investigación histórica a otras modalidades de narrativas sobre el pasado que cumplan un papel importante en el inventario de materiales disponibles en la cultura histórica en general (Araújo, 2017; Rüsen, 1987).

En el segundo momento de esa experiencia, se ha dado un paso rumbo a un ejercicio de problematización: reflexionar con los estudiantes acerca de la imagen imponente, justa y bondadosa — representada por la realeza — operada en la película en análisis. De hecho, la animación está claramente en consonancia con el discurso sobre la importancia de la monarquía y, en última instancia, de la autoridad de Estado para el mantenimiento del equilibrio social. La película está llena de imágenes y discursos que refuerzan la sabiduría política, la honestidad y la respetabilidad del soberano. El reino dirigido por Mufasa se destaca por el orden y la armonía de su funcionamiento, aunque tensionado por episodios puntuales de sublevación y desorden orquestados por las hienas. Las orientaciones de Mufasa para el joven Simba están pautadas por el papel



de guardián de un orden natural, el propio ciclo de la vida, contra lo que el rey no debe enfrentarse. A él le toca reconocer ese estado naturalizado de cosas sin interferir. El rey y su papel moderador — como retratado en las orientaciones — deben estar por encima de las diferentes especies (o los diferentes grupos y clases sociales que forman parte de la trama) sin vincularse directamente a intereses particulares que perjudiquen a la sociedad.

Paradójicamente, esa lógica de valorización de la autoridad monárquica encuentra refuerzo en la trágica muerte del rey y el ascenso del hermano traidor, Scar. El león regicida cumple en la narrativa el papel de anti-Mufasa, en la medida en que se aleja del tipo ideal de liderazgo indirectamente propagado a lo largo de la animación. Scar pierde de vista la dimensión más amplia del reino, se alía a intereses facciosos y lleva a la sociedad de los animales al abismo. Scar es, así, la representación de la degeneración del poder.⁶ El duelo entre el tío usurpador y el verdadero rey, Simba, retornado del exilio, conduce la animación a su final restaurativo desde el punto de vista del orden y de la moral. Con la victoria de Simba, ocurre la progresiva regeneración del reino y el retorno a los patrones de gobierno vigentes a la época de Mufasa.

El ejercicio de reflexión implementado en este momento buscó motivar a los estudiantes a pensar esa representación bondadosa y justa de la monarquía no como una realidad concreta, sino como una construcción ideológica importante en el proceso de centralización del poder que cursa en Europa Occidental durante la Edad Moderna. Así, les presentamos el concepto de ideología tal como fue pensado por Karl Marx: creencias e ideas propias a la realidad

6 Es interesante mencionar que esta degeneración es descrita por la imaginería del director de la película a partir de reconstrucciones de registros históricos del nazi-fascismo. La marcha de las fuerzas militares de Scar simula los desfiles cívico-militares realizados por los estados totalitarios entre de los años 1930-1940. El “no gobierno” está identificado con el militarismo y con el culto al líder carismático experimentado en el siglo XX, en una muestra de aproximación entre pasado y presente.



de un grupo (aunque difundidas como válidas para todo el conjunto de la sociedad) que garantizan un orden de cosas ventajoso para las élites políticas y económicas, a medida que posibilitan apoyo social a dispositivos que, a pesar de ser entendidos como correctos y válidos indistintamente, se alinean con el mantenimiento de intereses particulares (Chauí, 1980).

Para apoyar ese razonamiento, presentamos datos sobre la ausencia de libertad política y de opinión en el contexto de las monarquías absolutistas y sobre el papel represor desempeñado por el Estado, incluso contra movimientos sociales de contestación a ese régimen. Enfatizamos aún la proximidad entre el monarca y el orden aristocrático que garantizaba privilegios a las familias entonces tenidas como nobles, beneficiando una pequeña fracción de la sociedad, gracias al trabajo y a los impuestos exigidos de la población considerada plebeya. Ello contrasta directamente con la imagen ideológica del monarca bondadoso e imparcial construida por la narrativa de animación en análisis (Federici, 2017).

Esa crítica a las representaciones expuestas en la animación fue seguida por muchos cuestionamientos acerca del porqué de la construcción de una narrativa defensora de la monarquía o sobre la validez de utilizarla en una clase de Historia que dista mucho de ser la información presentada por el profesor. Entiendo que esas preguntas son positivas: una experiencia de tensionamiento de la centralidad de constructos audiovisuales en la cultura histórica contemporánea y la importancia de una actividad de la Licenciatura en Historia que esté habilitada a adentrarse en esos universos narrativos y dialogar con ellos (Araújo, 2017).

Diarios de Pilar en Machu Picchu

Esa primera experiencia fue seguida por otras dos, las cuales tuvieron como telón de fondo el contenido curricular definido por el libro didáctico como “Civilizaciones de América”, en cone-



xión con el objeto de conocimiento señalado en la Base Nacional Común Curricular como “[...] saberes de los pueblos africanos y precolombinos expresados en la cultura material e inmaterial.” (Brasil, 2018, p. 422).

Después de las clases expositivas que tuvieron como norte el libro didáctico adoptado por la escuela, inició la lectura de fragmentos de la obra *Diarios de Pilar en Machu Picchu* — de autoría de Flávia Lins e Silva e ilustrada por Joana Penna — seleccionados por el profesor. Los estudiantes hicieron la lectura en grupos y en seguida expusieron sus consideraciones y relaciones encontradas con lo estudiado.

La obra forma parte de una serie que trata las aventuras de Pilar, una chica que logra viajar en el tiempo gracias a una red mágica heredada de su abuelo. Uno de los viajes le lleva a Machu Picchu, ciudadela símbolo del Imperio Inca, en el actual territorio del Perú.

Al llegar al valle por debajo de la ciudadela, Pilar hace dos nuevos amigos, nativos de la región: la niña Yma Sumac y su novio Tunki. La trama se desarrolla a partir de una situación problemática que involucra a todos. Un sacerdote de Inti, el dios sol recluta a Pilar e Yma como sacerdotisas de esa divinidad; por esa razón, debe llevarlas con él a Machu Picchu. La consagración al dios, sin embargo, impide cualquier conexión con el mundo exterior y, por consiguiente, interrumpirá para siempre la conexión afectiva entre Yma y Tunki y, obviamente, el regreso de la protagonista a su tierra natal. A Pilar y a su amigo, Breno, les toca crear estrategias para liberarse de esa elección indeseada, aunque sea reconocida como inevitable por sus compañeros incaicos (Silva, 2014).

La obra es bastante impactante, pues conduce a los estudiantes a pensar el Imperio Inca no como mero vestigio material de una realidad social desaparecida para siempre, sino como una sociedad en funcionamiento. La autora aborda numerosos aspectos trabajados por el libro didáctico, como la cultura alimentaria de aquellas



poblaciones y la sofisticación técnica de sus equipamientos urbanos. Discute también las prácticas culturales en diálogo con sus creencias politeístas, que consagraban diferentes dominios de la vida social a entidades específicas, con rituales apropiados a cada una.

Ese abordaje de hechos culturales en acción parece bastante provechoso, pues presenta conceptos abstractos a partir de situaciones del cotidiano y los acerca a contenidos de la planificación incluso sin una acción didáctica convencional. En ese sentido, creo que es posible relacionarla con un presupuesto de la antropología semiótica de Clifford Geertz, para quienes los significados compartidos por un determinado grupo pueden ser más bien leídos y comprendidos a partir del desarrollo de acciones y no de la elaboración racional de uno o más “informantes” (Geertz, 1989). Ello es ejemplificado por la subida de los protagonistas en dirección a Machu Picchu, operación que se desarrolla lentamente para presentar a los lectores las cabañas de apoyo instaladas a lo largo de las laderas y demostrar de manera vívida la sofisticación del planeamiento urbano que envuelve la historia de esa ciudadela.

Sin embargo, es necesario reflexionar también sobre los límites del uso de esta obra en el contexto didáctico inscrito en el universo de la Enseñanza de la Historia.

Por un lado, como se ha expuesto anteriormente, la trama presentada a los lectores, centrada especialmente en el drama afectivo experimentado por Yma y Tunki, acerca a los adolescentes a la concreción de los patrones culturales y a las consecuencias de estos patrones en la vida cotidiana de las personas.

En la ilustración deste momento, Pilar se aleja del sacerdote, ; Yma mira hacia lo alto y deja caer una lágrima silenciosa, al mismo tiempo que es observada de forma resuelta por el representante de la divinidad. Tunki y Breno se inclinan ante el hecho, resignados. En esta ilustración, la artista Joana Penna construye



un escenario visual de perplejidad y negación de parte de la protagonista, en contraste con el sufrimiento y resignación de su amiga Yma Sumac y su compañero Tunki, listos a aceptar la separación inminente, aunque dolorosa.

La secuencia de la trama sugiere una percepción crítica de la autora sobre las costumbres incaicas de consagración de mujeres a Inti, el dios sol. En la historia construida, Yma Sumac se descubre hija de una de las *acclas* que se encontraba recluida en el templo del sol. Sin embargo, gracias a la acción de los protagonistas, ella es liberada de los grilletes de esa consagración y puede, finalmente, reunirse con su pareja amorosa, un guardia al servicio de las autoridades locales. Esta liberación de la madre de Yma es solo el presagio de acontecimientos ficcionales también relacionados con la crítica de la consagración femenina. El clímax de la historia es la huida de los aventureros y la liberación de todas las *acclas* de su casa de reclusión, la *acclahuasi*.

Queda evidente la crítica de la autora acerca de la propia existencia de las *acclas*, lo que hace que toda la narrativa converja para la acción considerada como libertadora de Pilar ante prácticas no válidas o inadecuadas bajo la percepción occidental contemporánea. La cuestión problemática es el hecho de que la historiografía (al menos desde la década de 1970), busca cada vez más no solo retratar *acontecimientos*, sino también hacerlo, en la medida de lo posible, a partir de los códigos culturales que los hacen comprensibles a sus propios practicantes (Chartier, 1988; Chalhoub, 1996).

Con base en esa reflexión, les preguntamos a los estudiantes con un razonamiento meramente especulativo: ¿si describiéramos comportamientos naturalizados de la actualidad a personas de otros tiempos o integrantes de otras culturas, esos comportamientos serían aceptados como “racionales”? Si estas prácticas descritas violaran los estándares de las culturas a las que se contaría la narración



¿se aceptarían como dotadas de intencionalidad razonable o se considerarían absurdas?⁷

La reflexión con los estudiantes siguió en esa dirección. Argumenté que los hechos cotidianos pueden ser considerados incomprensibles e irracionales desde otro punto de vista. Si tomamos por ejemplo la gran desigualdad social presente en el sistema capitalista, algunas situaciones cotidianamente vividas y aceptadas — como la miseria y el hambre — generarían extrañeza bajo la óptica de otras culturas que no reconocen la diferencia ontológica entre, por ejemplo, un consumidor y un mendigo. ¿Ambos no necesitan nutrirse? ¿Cómo decidir simplemente que algunos pueden y otros no pueden tener acceso a una alimentación digna? ¿Cómo se representará este hecho en un futuro lejano?

No hay una racionalidad universal a partir de la cual se puede atribuir de manera simple las nociones de lo correcto y lo incorrecto. Históricamente, el intento de imponer los valores culturales occidentales se materializó en la violencia constitutiva de la propia colonialidad, que intentó determinar patrones de comportamiento a los grupos étnicos no europeos, especialmente a los pueblos originarios y a los *quilombolas* (Seligmann-Silva, 2021, p. 39).

Flávia Lins e Silva, autora de *Diarios de Pilar en Machu Picchu*, no contempla esa perspectiva en su narrativa, ni sería obligatorio que así lo hiciera, ya que no se trata de una obra de Historia, sino

7 Desde mi stock de recuerdos, me ocurre una historia verídica cuya autoría no he podido identificar para darle el crédito: dos indígenas fueron invitados a participar de una protesta en la avenida Paulista, después de lo que fueron conducidos a un restaurante para confraternizar con integrantes del movimiento. Al ser abordados por moradores de la calle, que pedían limosnas o comida, los indígenas accionaron a sus anfitriones para la solución del problema. Al recibir una respuesta negativa, fueron informados de que no podrían suministrar alimentos a aquellas personas. Así, preguntaron cómo podrían comprar alimentos para el almuerzo. Dentro del establecimiento, manifestaron su extrañeza ante el hecho de haber comida abundante mientras algunas personas hambrientas estaban en la calle. Terminado el encuentro, decidieron irse inmediatamente, asombrados con las actitudes que consideraban inaceptables.



de Literatura, construida con la finalidad de entretener y no de informar según los principios historiográficos contemporáneos. Sin embargo, si eso es claramente un límite al uso de narrativas de ficción, es también un elemento interesante para utilizar como una narrativa “buena para pensar”, en palabras de Levi-Strauss. ¿Podemos narrar el pasado sin considerar las creencias y los valores vigentes en la cultura retratada? ¿Puede utilizarse la cultura occidental contemporánea como pilar imparcial de este juicio? Al narrar el tiempo de esa manera, ¿no perderíamos una dimensión esencial del pasado y de la diversidad cultural, o sea, su alteridad o su “otredad”? (Sahlins, 1987).

El camino hacia El Dorado

Esto nos lleva a nuestra tercera experiencia de uso de narrativas ficcionales en la Enseñanza de Historia, específicamente en el 7º año de la educación primaria en 2021. Como complemento a las discusiones iniciadas con la obra *Diarios de Pilar en Machu Picchu*, se exhibió la película de animación *El Camino hacia El Dorado*, de los estudios DreamWorks, lanzada en el año 2000.

Esta animación trae como protagonistas a dos españoles, Tullius y Miguel, que embarcan clandestinamente en la jornada de Cortés rumbo a América. Están en busca del mito de “El Dorado” y tienen en sus manos un mapa que describe el camino para llegar a las tan soñadas tierras, abundantes de este metal precioso.

Algunas escenas se proponen ilustrar la vida cotidiana de los aztecas en medio de sus templos piramidales. Los estudiantes apreciaron la reproducción de la monumentalidad de las construcciones aztecas (cuidadosamente escondidas de visitantes no deseados) que se muestran al espectador con la llegada de Tullius y Miguel al territorio.

La animación posibilita visualizar un episodio importante de la propia historia sobre la forma con que los indígenas perciben a



los europeos. Como es sabido, lo inusitado de las embarcaciones, el color de la piel y las diferencias en el vestirse, en conjunción con tradiciones y mitologías propias, crearon las condiciones para que la llegada de los colonizadores fuera asociada, al menos inicialmente, a la realización de antiguas promesas ancestrales a partir de la presentificación de entidades a las que esos pueblos rendían culto (Sahlins, 1987, p. 23). La alteridad de las prácticas culturales se presenta también en la secuencia de escenas que muestra un deporte popular entre los nativos, el *pok ta pok* (o juego de pelotas en la expresión de los colonizadores españoles).

A lo largo de la animación, se construye un discurso profundamente negativo acerca de las prácticas culturales asociadas a los pueblos precolombinos, especialmente aquellas que involucraban los sacrificios humanos a las deidades. De forma incisiva, la narración instituye a Tullius y Miguel como héroes que deciden confrontar al sacerdote Tzekel-Kan, retratado como justiciero y sanguinario. La representación visual de Tzekel-Kan sugiere su construcción en cuanto villano de la animación: sus rituales son presentados en colores verdosos, y él asume apariencia aterradora, siendo constantemente asociado a la idea de mal absoluto, a ser combatido por los protagonistas. El final de la animación retrata la derrota del sacerdote ante la acción “libertadora” de Tullius y Miguel, lo que conduce a la abolición de los sacrificios humanos, en definitiva.

Aquí se percibe, una vez más, la forma autoritaria y etnocéntrica con que es narrada la historia. Creencias y prácticas no inteligibles desde el punto de vista judeocristiano occidental son demonizadas en la propia *economía ficcional* de la trama. Eso es relevante si consideramos que la formación de la conciencia histórica, tal como lo entiende Rüsen, no es una atribución exclusiva de la educación formal y de la enseñanza de Historia. Al contrario, hay un extenso dominio de la vida social que también produce representaciones



sobre el pasado humano, con el cual los estudiantes interaccionan para producir sus construcciones sobre el pasado y sus identidades. Por esa razón, el investigador aún afirma que cabe a la Enseñanza de Historia no solo los saberes sobre la dimensión técnica de la transmisión de conocimientos preestablecidos, sino también la reflexión y la curaduría sobre los pasados enseñados extensamente a partir de numerosos instrumentos y materiales (Rüsen, 1987).

El punto de vista de los estudiantes

¿Cuál sería la percepción de los estudiantes acerca del uso de narrativas ficticias en la enseñanza de Historia? A este respecto, una de las alumnas que participaron en las clases del proyecto afirma:

Trabajar con ficción ayuda mucho; además, es una forma más divertida de estudiar el contenido. Me ayudó a comprender el tema del absolutismo una vez que la animación me hizo sentir conectada con el asunto. El estudiante entiende que ese conocimiento puede ser aplicado de diversas formas, además de los ejemplos dados en el libro didáctico. Encontré una manera muy divertida de estudiar, diferente, más ligera (Estudiante A).

Para esta estudiante, el uso de la ficción posibilita un aprendizaje más placentero y atractivo, además de colaborar para que los alumnos constaten que las representaciones del pasado no están solo en los libros de Historia.

Otros estudiantes respondieron positivamente a la experiencia de trabajo. Al hacer un balance de las iniciativas del proyecto, uno de ellos ha enfatizado: “Las clases de 2021 fueron muy buenas. Los libros Diarios de Pilar eran tan buenos que decidí comprar toda la colección. Recomendando estos libros que garantizan mucho conocimiento.” (Estudiante B). Como se percibe, este alumno destacó el incentivo a la lectura proporcionado por la clase de Historia e identifica en la narrativa ficcional un lugar placentero para el aprendizaje de conocimientos conectados a la disciplina. Además,



su afirmación sugiere el entendimiento de que la obra literaria citada sería un “lugar para obtener conocimientos”. Así, desvincula su disfrute del ejercicio de relativización experimentado durante las clases, lo que hace patente el peligro de que la obra literaria sea leída como verdad histórica.

Un tercer estudiante hizo la siguiente evaluación: “Me gusta. Hay mucha gente que no puede entender sólo leyendo. Tiene que haber algo que nos interese, que nos agrade, para que se pueda absorber mejor el contenido. Así, es más fácil grabar algo que nos parece aburrido. Es mucho mejor incluso.” (Estudiante C).

Observamos en el comentario la identificación de ese alumno con la metodología adoptada y destacamos la concepción de aprendizaje presente en su discurso. Para él, aprender Historia es retener informaciones, razón por la cual juzga que la utilización de narrativas ficcionales es deseable. Además de esa concepción, es importante destacar como él comprende que la ficción puede ser un apoyo efectivo para aquellos que presentan dificultades con la práctica de la lectura y un incentivo para que puedan avanzar en el estudio de la Historia.

Consideraciones finales

A partir de las reflexiones presentadas, entendemos que hay una doble respuesta a nuestra pregunta inicial: ¿el uso de narrativas ficcionales puede colaborar en el fortalecimiento de la enseñanza de Historia en la Educación Básica, dadas las características propias de los artefactos que integran ese universo de producciones?

Por un lado, la respuesta es afirmativa. Es posible utilizar el diálogo entre historia y ficción como puente de acceso a los estudiantes, saturados de información e hiperestimulados por las redes sociales y las nuevas tecnologías de intercambio. Esto se debe a que la producción ficcional cumple con un requisito básico para



compartir experiencias, desde la perspectiva de Walter Benjamin: la narración de lo que fue vivido. Narrar es temporalizar y, por lo tanto, las narrativas crean condiciones para el intercambio efectivo de experiencias y la producción de nuevas perspectivas sobre eventos pasados.

No tengo dudas de que las narrativas ficcionales utilizadas en este experimento han colaborado significativamente para una enseñanza más efectiva. Su uso en las clases de Historia contribuyó a movilizar la atención y el interés de los estudiantes hacia los temas curriculares prescritos para esa asignatura, dándoles concreción a partir del drama o humor que se hace presente en las situaciones más diversas.

Además, las narrativas ficcionales poseen alta capacidad de sensibilización para una pauta diferenciada, en especial a temas sensibles de la actualidad, incluso cuando son constituidas de procesos y acontecimientos contra fácticos, es decir, cuando no hay pretensión de verosimilitud ordinaria en su producción.

Pensemos, por ejemplo, en la saga de héroes como X-Men, en que humanos mutantes son capaces de controlar el tiempo, disparar rayos por los ojos o modificar su forma corporal instantáneamente. A pesar de la falsificación de esa narrativa, la saga de esos personajes abre innumerables posibilidades de diálogo con la experiencia de grupos étnicos perseguidos, víctimas de intento de genocidio a lo largo del tiempo y, en especial, con la historia de los judíos en el siglo XX (Santiago, 2021).

Con base en estos argumentos, se puede afirmar que el resultado de los experimentos que involucraron las narrativas ficcionales en la enseñanza de Historia fue prometedor. Sin embargo, hay que considerar otros aspectos.

Si el potencial del uso de la ficción en la enseñanza de Historia merece destaque, hay que considerar también los límites de esa



operación. Por una parte, los escritos ficcionales no fueron producidos con finalidad didáctica y, por esa razón, se prestan a algunas inconveniencias para la vida escolar cotidiana que, al profesor le toca estimar y sortear. La extensión de las obras en relación con la carga horaria de la disciplina de Historia y el peligro de perspectivas contra fácticas son ejemplos importantes de esas posibles dificultades.

Como hemos mencionado a lo largo del texto, hay un enfoque más inmediato de esas producciones que, seguramente, es muy atractivo en virtud de su “efecto de realidad”, o sea, es consumido en cuanto verdad factual en una sociedad donde crece el papel de los medios de comunicación en la cultura histórica. De hecho, es irresistible el deseo de apreciarlos a partir de la idea equivocada de una “máquina del tiempo”: la ilusión, aunque no conscientemente asumida, de que películas, documentales, animaciones o novelas históricas nos presentarían el pasado “tal como ha sido” para utilizar una expresión típica de la escuela Metódica de la historiografía, que entendía verdad y objetividad como pretensiones últimas del taller del historiador.

Entendemos que esto constituye una trampa atractiva y traicionera para la enseñanza de Historia, pues si por una parte la ilusión de referencialidad y el efecto de “máquina del tiempo” son la causa del potencial pedagógico de las narrativas ficcionales, por otra son su mayor peligro ya que, presentadas sin la debida cautela, esas producciones pueden asumir, con el aval de la docencia, un carácter de verdad de autenticidad, incluso cuando presentan sesgos que pueden y deben ser criticados a la luz de la historiografía contemporánea.

Por esa razón, entendemos que una modalidad de uso que ofrece gran potencial para la docencia en Historia sería su utilización, como ya se ha dicho, en cuanto “buenos materiales para hacer pensar”, ya que, a partir de la provocación del profesor, los estudiantes pueden interpretarlos como experimentaciones de un de-



terminado lenguaje, y sobre todo, criticarlos, tomando como referencia los resultados consolidados por la historiografía profesional.

A pesar de las advertencias, las narrativas ficcionales tienen un gran potencial para la enseñanza de Historia, en la medida en que posibilitan una experiencia del tiempo a partir de la narrativa. Excepcionados los peligros implicados en la operación, cabe a los docentes la reflexión sobre los usos posibles de ese conjunto infinito de narrativas para la sensibilización y la aproximación con los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Araújo, V. L. (2017). O Direito à História: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência socialmente distribuída. Géssica Guimarães, Leonardo Bruno, Rodrigo Perez. *Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica*. (pp. 191-216). Rio de Janeiro: Autografia.
- Barros, J. A. (2014). Cinema-História: múltiplos aspectos de uma relação. *Revista Dispositiva* (1).
- Barros, J. A. (2013). *Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes. 320 pp.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 600 pp.
- Cavalcanti, E. (2022). La clase de Historia desde la perspectiva de los estudiantes de Educación Básica en la Amazonía brasileña. *Opuntia Brava*, v. 14, p. 184-199.
- Cerqueira, R. O. S. (2021). *Cinema, História e representação da Conquista da América: um estudo do filme “O Caminho para El Dorado”*. Disertación de Maestría presentada a PP-GCEL. Vitória da Conquista. 90 pp.
- Certeau, M. (1982). *A operação historiográfica*. En CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 56-108.



- Chalhoub, S. (1996). *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Cia. das Letras. 250 pp.
- Chalhoub, S. (2015). *História: história e literatura*. Entrevista concedida ao programa Estúdio Univesp. São Paulo: maio/ 2015, 30 minutos e 52 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e5jnTFQg6as>. 26 de marzo de 2019.
- Chartier R. (1988). *A História Cultural: entre práticas e representações*. Coleção Memória e Sociedade. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL.
- Chartier, R. (2022). Verdade e prova: História, Retórica, Literatura, Memória. *Revista de História* (USP), dossiê Autoria e Autoridade entre antigos e modernos. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/192499>.
- Chauí, M. (1980). *O que é Ideologia*. São Paulo: Brasiliense. 47 pp.
- Días, A. M.; Grinberg, K. y Pellegrini, M. (2018). *Vontade de saber: História (7º ano)*. São Paulo: Quinteto Editorial.
- Federici, S. (2017). *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante. 460 pp.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Ginzburg, C. (2007). *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras. 454 pp.
- Martins, E. R. (2019). Consciência histórica. En Ferreira, M. M. y Oliveira, M. D. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, pp. 65-69.
- Napolitano, M. (2005). Fontes audiovisuais: a História depois do papel. En Pinsky, C. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, pp. 235-290.
- Seligmann-Silva, M. (2021). Para uma nova crítica da razão colonial. En Oliveira, A. L.; Ribeiro, M. y DEL REY, L. *Cajubi: ruptura e reencanto*. São Paulo: Editora Incompleta, pp. 18-40.



- Rusen, J. (2010). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. En Rusen, J. Jorn Rusen e o Ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR. Texto originalmente publicado em 1987.
- Sahlins, M. (1990). Ilhas de História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Publicado originalmente em 1987. 218 pp.
- Santiago Júnior, F. C. F. (2021). Cinema e ensino de história: genocídio, X-Men e história pública em sala de aula. En Hermeto, M. y Ferreira, R. A. História pública e ensino de história. São Paulo: Editora Letra e Voz, pp. 91-115.
- Snyder, G. (1993). Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 204 pp.
- Torcate, J. E. *et al* (2019). A literatura como facilitadora da aprendizagem em História. Anais do VI CONEDU.
- Tourinho, M. A. C. (2000). História e Ficção: fronteiras e ensino de história. *Revista Tempo e Argumento*, 2(1), pp. 176-199.
- Veyne, P. (2008). Como se escreve a História. Lisboa: Edições 70 [Publicado originalmente em 1971].

NARRATIVAS FICCIONALES ANALISADAS

- O Caminho para El Dorado* (2000). Animação da Dreamworks Animation dirigida por Bibo Bergeron e Don Paul, 2000. 89 minutos.
- O Rei Leão* (1994). Animação dos estúdios Disney dirigida por Roger Allers e Rob Minkoff. EUA, 1994. 89 minutos.
- Silva, F. L. (2014). Diário de Pilar em Machu Picchu. São Paulo: Pequena Zahar.



Ideas de estudiantes de Lima sobre Chile y la Guerra del Pacífico: influencia de sus docentes y la escuela (Lima, 2017)



MILAGROS VALDIVIA REY

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Introducción

La guerra del Pacífico (1879-1883) es un hito clave para comprender las relaciones entre Perú y Chile. Los hechos de este conflicto, afirma Fermandois (2011), tienen todavía “la capacidad de plasmarse en juicios relevantes para nuestro tiempo en lo que a miradas mutuas se refiere” (p. 72). Tanto él como Zapata (2011) coinciden en señalar las graves consecuencias que este tuvo para el Perú, puesto que el país quedó desarticulado tras la derrota. Es más, puede decirse que son los hechos heroicos de esta guerra los que definen al Perú como nación, y que sus héroes son los más representativos de la historia peruana (Zapata, 2011; Chaupis Torres, 2015).

Aun después de la firma del Tratado de Ancón en 1883, las relaciones entre Perú y Chile no siempre han ido por buen camino. Sin embargo, en los últimos años se puede advertir un mayor



acercamiento. En ese sentido, Zapata (2011) resalta la mayor integración de las economías de ambos países y la fuerte migración peruana que se vive actualmente en Chile —y que forma parte del paisaje de Santiago, como comenta Fermandois¹—. En este panorama, merece una especial mención el fallo de la Corte Internacional de Justicia de La Haya, que puso fin a la controversia por los límites marítimos que existía entre los dos países.

En este contexto, cabe preguntarse cuál es el papel que juegan la escuela y la enseñanza de la historia en las relaciones entre Perú y Chile. Así, en el presente capítulo me propongo discutir las ideas de dos grupos de estudiantes de secundaria de Lima en torno a la guerra del Pacífico. A partir de este análisis, espero poder determinar en qué medida sus ideas se encuentran influenciadas por sus docentes y por lo trabajado en clases. Estos resultados forman parte de mi tesis de maestría en Historia, en la cual investigué el desarrollo de la conciencia histórica de dichos grupos de estudiantes en torno al conflicto.

La enseñanza de la guerra del Pacífico

Antes de introducirme en el tema, considero necesario presentar un breve panorama de las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza de la historia en el Perú. Como señalan Valle y Escobar (2014), no hay una abundante producción sobre este tema en el país. Las autoras identifican tres temas principales en las investigaciones realizadas: la imagen del pasado peruano, el análisis de los contenidos escolares, y el currículo y la renovación de estrategias didácticas. Además, observan que solo dos de las investigaciones trabajaron con estudiantes; el resto se basó en análisis historiográficos

1 En 2018, se registró alrededor de un millón de migrantes de origen peruano en Chile. Se trata de la comunidad extranjera de mayor tamaño en el país (*El Comercio*, 2018).

o de textos escolares. Al respecto, sostienen que las futuras investigaciones deben integrar distintas fuentes para conseguir una visión más completa de lo que sucede en la escuela.

En cuanto a las investigaciones sobre la enseñanza de la guerra del Pacífico, destacan aquellas que han tomado los textos escolares como objeto de estudio. Un ejemplo es el artículo de Chaupis Torres (2015), quien analiza textos escolares peruanos publicados entre los años 2009 y 2011 para identificar la presencia de actores subalternos en ellos. Por otro lado, el artículo de Cavieres-Fernández *et al.* (2017) examina textos escolares peruanos y chilenos publicados entre 2009 y 2013 para determinar en qué medida sus contenidos y actividades contribuyen a la integración de Perú y Chile. En su revisión, los autores reconocen a los gobiernos de ambos países como los protagonistas del relato presente en los libros.

El análisis de los textos escolares es necesario porque, como precisa Chaupis (2015), sus contenidos se ven influenciados por la ideología de sus editores y el contexto en el cual se producen. Sin embargo, es preciso acotar, siguiendo a Pagès (2009), que los libros de texto son medios y no elementos transformadores en sí mismos. Es decir, son las y los docentes quienes adaptan y, en algunos casos, modifican su contenido (Cavieres-Fernández *et al.*, 2017). Por lo tanto, es necesario contrastar y ampliar los resultados de estas investigaciones con aquellos que se obtengan a partir de otras metodologías, como el trabajo con estudiantes y docentes.

Otro grupo de investigaciones es el de las realizadas en el norte de Chile. Este territorio cobra relevancia no solo por haber sido escenario de la guerra, sino también porque en este espacio conviven peruanos, chilenos y bolivianos. Los estudios de Mondaca *et al.* (2013; 2014) y Rivera (2016a) demuestran que, en esta región, las y los docentes de distintos niveles educativos reproducen ideas nacionalistas, propias del relato histórico oficial sobre el conflicto. Estas prácticas se ven reforzadas por distintos hechos cotidianos



que mantienen vivo el recuerdo de la guerra del Pacífico —como las celebraciones cívico-militares, por ejemplo.

Sería interesante que estudios similares se realicen en distintas regiones del Perú, sobre todo en aquellas donde el recuerdo de la guerra del Pacífico cobra una connotación especial. Por ejemplo, en Ayacucho, Valle (2017) entrevistó a futuros docentes de historia de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) como parte de su tesis doctoral. Uno de sus entrevistados mostró un fuerte rechazo hacia Chile, y sostuvo que era necesario nacionalizar las empresas que estaban en manos de capitales de dicho país. Además de identificar a Chile como un enemigo, dicho estudiante mostraba también una actitud belicista, que llamaba a levantarse en armas y a la recuperación de Arica.

Metodología

Para esta investigación, trabajé con dos grupos de docentes y estudiantes de 4.º año de secundaria² de dos escuelas nacionales de Lima entre junio y noviembre de 2017. Ya conocía con anterioridad a las docentes de los grupos, en adelante las profesoras Katia y Violeta, puesto que solían asistir a las actividades que organizaba el grupo *Historia para Maestros*³. Además de su amplia trayectoria docente, de treinta y seis y veintiséis años respectivamente, ambas estaban abiertas al diálogo y a la reflexión.

Las dos escuelas —en adelante colegios A y B— se encuentran en distritos de clase media de Lima. La profesora Katia enseña en el colegio A, ubicado en San Miguel, institución que recibió a

2 Las y los estudiantes tenían 16 años de edad en promedio.

3 *Historia para maestros* es un grupo conformado por estudiantes de Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Como parte de sus actividades, las y los integrantes del grupo elaboran materiales de enseñanza y preparan talleres de capacitación para docentes escolares.



un aproximado de trecientos cincuenta estudiantes ese año. Para la investigación, trabajé con una de las secciones de 4.º año, conformada por unas veinte alumnas. Por su parte, la profesora Violeta trabaja en el colegio B, ubicado en Breña. Se trata de un centro educativo mucho menor en tamaño: en 2017, el colegio recibió a alrededor de cien estudiantes. Asimismo, solo contaba con una sección de 4.º año, compuesta por catorce estudiantes: trece varones y una mujer.

Para poder conocer sus ideas respecto a la guerra del Pacífico y las relaciones entre Perú y Chile, realicé tres actividades con las docentes y estudiantes⁴. La primera consistió en la observación de algunas de las sesiones en las que se trabajó el tema en cuestión. Asistí al colegio A en dos ocasiones y al colegio B en tres para realizar tales observaciones. La segunda actividad fue un *focus group* con cinco estudiantes que las docentes eligieron⁵. Además, estos grupos contestaron un cuestionario escrito y participaron en una entrevista. Finalmente, entrevisté a ambas docentes y les pedí responder preguntas relacionadas a sus clases de historia y a la enseñanza de la guerra del Pacífico. Para guardar la confidencialidad de las y los participantes, todos los nombres han sido cambiados.

4 Todas las actividades se realizaron con el consentimiento informado de sus participantes, así como con la autorización de las directoras de ambos planteles. Asimismo, tanto los docentes como los padres y madres del grupo de estudiantes firmaron consentimientos informados en los que se detallaron las características de su participación.

5 No realicé ningún pedido especial a las docentes para la selección de este grupo de estudiantes. Sin embargo, la única alumna del colegio B no solía asistir a clases, por lo que el grupo de esta escuela solo estuvo compuesto por varones. Como resultado de esto, hubo un grupo conformado solo por mujeres y otro solo por hombres. Por otro lado, Mauro, uno de los estudiantes del colegio B, faltó a la clase en la cual realicé las entrevistas. Por ese motivo, solo dispongo de la información que proporcionó en el cuestionario escrito.



Tabla 1. Información de los colegios

Colegio	Ubicación	Docente	Estudiantes
Colegio A	San Miguel	Katia	Silvana, Natalia, Karina, Jimena y Diana
Colegio B	Breña	Violeta	Mauro, César, Paolo, Agustín y Sandro

Fuente: tabla elaborada por la autora

Resultados: ideas y prácticas de las docentes

A continuación, presentaré los principales resultados de las actividades realizadas con las docentes—las entrevistas y la observación de sus clases. He agrupado estas ideas en torno a cuatro temas principales: sus ideas sobre la historia, la metodología que emplean en sus clases, la enseñanza de la guerra del Pacífico, y las relaciones entre Perú y Chile.

Para conocer más sobre el primer tema, comencé preguntándoles por qué consideran que enseñar y aprender historia es importante. Ambas coincidieron en señalar la relación que el pasado tiene con el presente, pero cada una desarrolló la idea de forma distinta.

Por un lado, para la profesora Katia la historia debe aprenderse para evitar que ciertos sucesos se repitan. En ese sentido, en la entrevista se refirió a la noción de la historia como maestra de la vida. Además, explicó que procura establecer relaciones con noticias de actualidad en sus clases. Por ejemplo, en una de sus clases vinculó el viaje del presidente Mariano Ignacio Prado a Europa con el que realizó el entonces presidente Pedro Pablo Kuczynski, ambos en medio de una crisis política⁶. Asimismo, como parte de las observaciones, noté que también hacía mención al presente

6 La profesora está haciendo referencia a un viaje al extranjero que el presidente Kuczynski intentó realizar en medio de una huelga docente y una crisis ministerial en setiembre de 2017. Ella consideraba que existe una similitud entre este hecho y el viaje de Prado a Europa para comprar armamento, acontecimiento que se recuerda como uno de los más polémicos de la guerra del Pacífico.

en sus clases; se refirió, por ejemplo, a la influencia de Chile en la economía peruana. Sin embargo, en interpretación, estos comentarios funcionaban meramente como anécdotas y buscaban más llamar la atención de sus alumnas que plantear una relación entre el pasado y el presente.

Por otro lado, la profesora Violeta sostiene que la historia permite comprender los acontecimientos de un país, en tanto el presente es producto de los hechos del pasado. Además, considera que la historia permite reforzar la identidad del país —siempre y cuando esta se enseñe de manera crítica, y no como un aprendizaje basado en la memorización de información—. En consecuencia, su aprendizaje fortalece la identidad, ciudadanía, y compromiso con el país de las y los estudiantes.

La relación entre el pasado y el presente a la cual se refieren las docentes debería, en último término, relacionarse con la vida en democracia. De acuerdo a los documentos curriculares, el enfoque del área de Ciencias Sociales es el de ciudadanía activa, que tiene como finalidad la participación activa en la sociedad. Para conseguir esto, la competencia “Construye interpretaciones históricas” —una de las tres competencias de tal área— consigna que las y los estudiantes sean capaces de sustentar una posición crítica sobre el pasado para poder comprender el presente. En ese sentido, se espera que se identifiquen como sujetos históricos que participan en la construcción del país y de la sociedad (Ministerio de Educación del Perú, 2016a; 2016b).

En la misma línea, Pagès (2009) y Santisteban Fernández (2010) sostienen que el desarrollo del pensamiento histórico debe estar orientado al servicio de las personas y de la democracia. Esto significa que las y los estudiantes necesitan adquirir las habilidades y los conocimientos necesarios para participar en una sociedad democrática. Es interesante notar que este enfoque más crítico sobre los propósitos del aprendizaje de la historia convive con uno más



tradicional, relacionado al fortalecimiento de la identidad nacional. No olvidemos, como lo plantea Rivera, que “el profesor de historia no solo enseña su materia, sino que también enseña a ser chileno, boliviano o peruano, desde la historia” (2016b, p. 372).

El segundo tema refiere a la metodología que cada profesora utiliza en sus clases. Dado que ambas trabajan en instituciones educativas estatales, les corresponde utilizar el libro de texto proporcionado por el Estado. Al respecto, ambas indicaron que las actividades propuestas no siempre se adaptaban al nivel de sus estudiantes. Mencionaron, por ejemplo, las dificultades que los alumnos tenían para comprender las fuentes, debido principalmente a un tema de comprensión lectora. En efecto, el lenguaje empleado en las fuentes históricas —sobre todo en aquellas de mayor antigüedad— implica un reto al que un número considerable de docentes se enfrenta (Valle, 2018).

En todo caso, observar las sesiones de clase me permitió notar que los libros de texto no ocupan un lugar central en las mismas. Por el contrario, cada profesora tiene una forma de enseñanza en función a la infraestructura y los recursos de sus centros educativos, además de las características de sus estudiantes. Así, las clases de la profesora Katia tenían como actividad central la elaboración de infografías. Las alumnas parecían disfrutar de su elaboración, realizada en grupo y que tomaba como referencia el contenido del libro de texto. En este ejercicio es posible notar un mayor énfasis en los datos, antes que en la construcción de una interpretación sobre lo sucedido.

Otra de las actividades realizadas en clase que pude observar consistió en trabajar con tarjetas de aprendizaje. La profesora Katia realizaba preguntas sobre los personajes —casi siempre relacionados al ámbito político o militar— que aparecían en las tarjetas⁷.

7 Ahora bien, dado que se observó el uso de las tarjetas en la última clase sobre el tema, estas podrían haber servido para repasar lo trabajado en las sesiones previas.



En cuanto al uso de fuentes históricas, estas parecían servir de motivación para trabajar un tema en concreto. Es decir, cumplían la función de material complementario (Valle, 2011). Por ejemplo, en una sesión la profesora pidió a sus estudiantes que lean y comenten un artículo del diario *El Comercio* sobre el aniversario de la firma del tratado de Ancón. Esta lectura sirvió para dar una breve explicación acerca del plebiscito⁸. Las alumnas también escucharon dos vales que trataban de Tacna y Arica, y la profesora aprovechó sus letras para explicar lo sucedido con ambas provincias⁹.

Por su parte, las clases de la profesora Violeta se realizaban en el Aula de Innovación Académica del colegio B, un espacio con computadoras para las y los estudiantes, y que contaba con una pantalla en la que se podía proyectar contenido multimedia. Además, se utilizaba la plataforma *Perú Educa* para subir materiales educativos, tales como videos, imágenes y lecturas. La profesora señaló que esta forma de trabajo traía consigo una serie de ventajas. Por ejemplo, permitía un mejor acceso a los materiales, teniendo en cuenta que su centro educativo no contaba con una fotocopidora y sus estudiantes no podían costear las copias.

En el caso de las clases de la profesora Violeta que pude observar, las fuentes históricas sí cumplían un rol importante. En algunas ocasiones, se tomaban las fuentes del libro de texto. Por ejemplo, en una sesión los estudiantes leyeron dos fragmentos — de Jorge Basadre y Gonzalo Bulnes, respectivamente— sobre el tratado firmado entre Perú y Bolivia en 1873 que aparecían en el

8 El tratado de Ancón establecía que las provincias peruanas de Tacna y Arica serían cedidas a Chile por diez años, tras los cuales se realizaría un plebiscito para decidir si pasaban a Chile o regresaban al Perú.

9 El plebiscito no se llegó a realizar y el destino de Tacna y Arica, las provincias cautivas, finalmente se resolvió en 1929. Como resultado de las negociaciones entre los gobiernos de Perú y Chile, solo se pudo recuperar Tacna. Conocida como la ciudad heroica, el retorno de Tacna se conmemora el 28 de agosto de cada año, y se tiene como una muestra de heroísmo y amor a la patria (El Peruano, 2021).



material¹⁰. Cuando la docente les preguntó por qué el Perú había firmado dicho tratado, las respuestas de los estudiantes solo tomaron las ideas de Basadre; es decir, no realizaron un contraste entre las posiciones de ambos historiadores.

En otros casos, era la profesora Violeta quien proporcionaba las fuentes a sus estudiantes. En una de las clases, la docente les presentó un documento sobre las condiciones laborales de las salitreras, así como cartas escritas por Miguel Grau: una a su esposa y otra a la viuda de Arturo Prat¹¹. Ellos reconocieron que su análisis les permitía reconocer otros aspectos del conflicto que no habían sido abordados en el contenido planteado por el libro de texto, centrado en fechas, batallas y presidentes.

No obstante, la mayoría de preguntas realizadas sobre las fuentes podría considerarse de dificultad baja, ya que se pedía que los estudiantes expliquen el significado de algunas frases de los textos. Desde luego, los ejercicios de este tipo son necesarios: comprender lo que dice una fuente es el primer paso para poder analizarla. Sin embargo, para desarrollar el pensamiento crítico se requiere interpretar un conjunto de fuentes diversas para construir una argumentación propia (Valle, 2011). En el caso de la guerra del Pacífico, el análisis de fuentes debería llevar a la construcción de interpretaciones alternativas a la versión oficial sobre el conflicto; esto, a su vez, resultaría en la promoción de una ciudadanía crítica (Cavieres-Fernández *et al.*, 2017). Asimismo, hay que considerar que, en general, el acceso a las fuentes históricas suele ser un pro-

10 Según este tratado, Perú debía apoyar a Bolivia en caso de una eventual guerra con Chile. El supuesto carácter secreto de dicho tratado, así como los motivos del ingreso del Perú a la guerra son motivo de debate entre la historiografía de Perú y Chile.

11 Miguel Grau y Arturo Prat son quizás los héroes nacionales más reconocidos en Perú y Chile, respectivamente. Prat perdió la vida en el combate de Iquique (21 de mayo de 1879). Tras este hecho, Grau envió una carta a la viuda, en la que reconocía el patriotismo y el sacrificio de su difunto esposo.



blema para las y los docentes del país, dada la falta de repositorios con documentación sobre historia del Perú (Valle, 2018).

El tercer tema está vinculado a la enseñanza de la guerra del Pacífico. Al respecto, la profesora Katia dijo que le gustaría poder dar mayor énfasis a la participación de las mujeres y la juventud en el conflicto. Este interés había surgido, según explicó, debido a que su clase estaba compuesta en su totalidad por estudiantes mujeres. Además, señaló que busca resaltar la participación de los sectores populares, pues para ella es importante resaltar que el pueblo podía unirse en momentos de adversidad.

Como indica Pagès (2009), la historia que se enseña en la escuela debe ser diversa e integrar a los distintos grupos que conforman la sociedad. Solo al reconocerse a sí mismos como protagonistas de la historia, las y los estudiantes podrán pensar en cómo intervenir en el futuro. En cuanto a la guerra del Pacífico, los textos escolares todavía centran su mirada en los gobiernos de los países, mientras que la presencia de actores subalternos es todavía muy limitada. Es más, las escasas apariciones de estos personajes no dan cuenta de su rol como sujetos históricos capaces de construir su propia historia (Cavieres-Fernández *et al.*, 2017; Chaupis, 2015). En ese sentido, es necesario construir nuevas perspectivas de análisis sobre la guerra que incluyan a las y los ciudadanos comunes, a las personas indígenas y mestizas, entre otros actores (Rivera, 2016b).

Por otra parte, la profesora Katia comentó que procura presentar un punto de vista neutro sobre la guerra del Pacífico en sus clases. En otras palabras, evita caer en un discurso nacionalista en su práctica docente, y busca que sus estudiantes formen sus propias ideas a partir de lo trabajado. La docente valora mucho esta neutralidad en la enseñanza, frente a lo que, según comentó, sucede en Chile, donde los estudiantes aprenden que el Perú le ha robado territorio a su país —sin embargo, y a pesar de la firmeza con la que realizó estas afirmaciones, no pudo explicar cómo sabía



esto—. Según la profesora, en el Perú no se sigue esa línea de enseñanza; esto es algo que a ella le consta, porque lo ha notado en la educación de sus hijas.

En cuanto a la profesora Violeta, su interés se centra más en la historia social que en la de corte político. Ahora bien, también ha sabido reconocer que sus estudiantes, la mayoría de ellos varones, tienen un especial interés por el tema bélico —por esta razón, presenta narraciones sumamente detalladas de los acontecimientos de la guerra—. A diferencia de su colega, para la profesora Violeta sí es importante reconocer la existencia de dos posiciones sobre la guerra, la chilena y la peruana¹². La versión peruana, precisa, muestra a Chile como responsable de su inicio y, al hacerlo, oculta la ausencia del Estado peruano en aquella época. Esta es la versión del conflicto que ella aprendió, y que recién pudo cuestionar en su educación superior; por este motivo, considera que es importante que sus estudiantes también cuestionen dicha versión¹³.

El último tema que discutimos en las entrevistas fue el de las relaciones entre Perú y Chile. Según la profesora Katia, en la actualidad la economía peruana depende en gran medida de los capitales chilenos. Se trata, en sus palabras, de una “invasión pacífica”. Además, destacó diversas situaciones de la vida cotidiana, como los partidos de fútbol entre las selecciones de ambos países, que se conocen como “Clásico del Pacífico” —en una clara alusión a la guerra—, o la supuesta apropiación que Chile realiza de platos de la gastronomía peruana¹⁴. En consecuencia, como la propia docente admite, las relaciones entre Perú y Chile son de enemistad.

12 Llama la atención que no hiciera mención a la versión boliviana de lo sucedido. De hecho, como puede notarse, esta versión casi no aparece en los discursos de las docentes, ni los de sus estudiantes.

13 No obstante, cuando le pregunté si pensaba que lo lograrían, no se mostró muy optimista.

14 Son constantes las disputas entre Perú y Chile por distintos platos típicos, como el lomo saltado o el cebiche, que cada país reclama como suyos.



En ese sentido, resulta interesante indagar cuál es el rol que debería cumplir la escuela en este complejo panorama. Por una parte, de acuerdo con la profesora Katia, se debería enseñar que al Perú le corresponde ser un país de relaciones pacíficas. Para ella, la unidad entre los países de América Latina es requisito necesario para poder resolver los problemas comunes de la región. Sin embargo, no descarta la posibilidad de entablar una guerra en caso esta sea necesaria. Es decir, la docente piensa que, si bien las personas deben ser pacíficas, sus alumnas también deben tener en cuenta que podrían darse situaciones donde la guerra sea necesaria.

Por su parte, la profesora Violeta no comparte estas ideas tan drásticas contra Chile. En cambio, considera que existen intereses del Estado y de otros grupos de poder de Perú y Chile para mantener esta rivalidad. A pesar de ello, reconoce distintos episodios de desencuentro entre ambas naciones, aunque no con el mismo énfasis que su colega. Recordó, por ejemplo, que en una ocasión un programa de televisión chileno calificó a un grupo de peruanos como “primitivos” y “salvajes”.

Cavieres-Fernández *et al.* (2017) destacan el rol de las y los docentes peruanos y chilenos en la integración de ambos países. Por este motivo, fijan su atención en dos iniciativas: el Convenio Andrés Bello (Tacna y Arica, 2004) y el proyecto *Formadores para la paz* (Arica, 2015), en las que un equipo de profesores realizó propuestas en favor de la unidad entre Perú, Chile y Bolivia. Así, por ejemplo, se recomendó elaborar materiales que tengan ese propósito. Para conseguirlo, se sugirió trabajar aspectos como el respeto por la diversidad y la valoración de los elementos compartidos por los tres países.

A partir de lo previamente expuesto, deseo centrar el análisis en dos puntos principales. En primer lugar, quisiera llamar la atención sobre los contrastes entre el discurso y la práctica de las docentes. Las actividades realizadas por la profesora Katia parecen



darle importancia al trabajo con los datos, así como priorizar un relato centrado en militares y políticos, antes que en los sectores populares. En esa línea, aquello que para la docente sería el propósito del aprendizaje de la historia, las relaciones entre el pasado y el presente, queda relegado a un plano secundario. Por estos motivos, es posible señalar que, las clases en el colegio A siguen una línea bastante tradicional, por lo menos en cierta medida.

En cuanto a la profesora Violeta, ella consigue presentar un enfoque social y mostrar el punto de vista chileno de la guerra a partir del uso de fuentes históricas. Quisiera acotar que, en ocasiones, es la misma docente quien debe recopilar las fuentes para introducir nuevos temas a la clase —lo que implica realizar una búsqueda fuera de los materiales provistos por el Estado—. Sin embargo, también se le presta especial atención al aspecto militar en su práctica docente, lo que dota de un cierto matiz nacionalista a sus clases sobre el conflicto. En ese sentido, podría decirse que refuerza la versión tradicional de la historia que pretende cuestionar. Se trata, pues, de un discurso complejo, en el que conviven tanto una mirada tradicional de la guerra del Pacífico como múltiples cuestionamientos hacia esta narrativa.

En segundo lugar, me parece necesario discutir de qué manera las ideas de las docentes sobre las relaciones entre Perú y Chile influyen en su práctica profesional. Si bien ambas coinciden en reconocer que existen dos versiones del conflicto, la peruana y la chilena, el modo de aproximarse a ellas es diferente en cada caso. La profesora Katia busca presentar una versión objetiva de la guerra, pues sus alumnas son quienes deben formarse una opinión propia de lo sucedido. Como puede comprobarse, esta neutralidad se alcanza mediante la omisión del punto de vista chileno. Esto puede explicarse a partir de las ideas personales de la docente sobre Chile, caracterizadas por el rechazo y resentimiento.



Por el contrario, la profesora Violeta sí incorpora la versión chilena en sus clases a partir del trabajo con fuentes históricas. Mediante esta práctica, la docente se acerca a su objetivo de cuestionar la versión tradicional de la historia nacional sobre el rol de Chile en el conflicto. En ese sentido, es preciso recordar que sus ideas sobre el país vecino no son tan radicales como las de su colega. Quizás es por este motivo que no encuentra problemas en presentar un punto de vista contrario en sus clases.

Ideas de las y los estudiantes

En esta sección, presentaré las principales ideas que las y los estudiantes expusieron en las dos actividades que llevé a cabo con ambos grupos: los cuestionarios escritos y el *focus group*. He organizado las ideas en torno a tres grandes temas: la historia, la guerra del Pacífico, y las relaciones entre Perú y Chile. Luego de esto, contrastaré los resultados con las ideas y las prácticas de las docentes que expuse anteriormente, lo que me permitirá discutir hasta qué punto las clases influenciaron a los grupos de estudiantes.

El primer tema discutido fue la importancia del aprendizaje de la historia. Cuatro alumnas del colegio A sostuvieron que aprenderla les permitía obtener conocimiento. Dos de las estudiantes, Karina y Natalia, señalaron que la historia aportaba datos útiles. Dado que las actividades planteadas por la profesora Katia enfatizan el trabajo con los datos, es comprensible que este sea el valor de la historia para ambas alumnas. Sus otras dos compañeras, Jimena y Diana, explicaron que la historia les permitía entender el presente. Se trata de una idea que aparece en las clases de la profesora, aunque no con especial énfasis. En este caso, hay una relación —aunque no tan fuerte— entre las ideas sobre la historia de las estudiantes y lo trabajado en clases.

Al discutir sobre el mismo tema, tres estudiantes del colegio B, Mauro, César y Agustín, se refirieron a la identidad nacional.



A su entender, la historia les permite conocer más sobre sus antepasados y las costumbres de su patria. Aquí puede notarse la influencia de su docente y el énfasis que la historia militar tiene en sus clases. Otros dos estudiantes, Paolo y —nuevamente— Agustín, señalaron que la historia enseña lecciones para evitar cometer errores en el futuro. Es probable que este par de alumnos haya entendido que la débil presencia del Estado representa una lección a aprender para no volver a cometer los mismos errores. Un caso a resaltar es el de Paolo, el único estudiante que planteó la existencia de una relación entre los tres tiempos: pasado, presente y futuro.

El segundo tema discutido fue la guerra del Pacífico. Para comenzar, le pregunté a los estudiantes si les había gustado aprender sobre el tema. En el colegio A hubo dos tipos de respuestas. Por un lado, Natalia y Karina dijeron que les habían gustado las exposiciones y las imágenes que habían visto. Llama la atención que se trate de las dos alumnas que señalaron que la importancia de la historia se basa en la adquisición de conocimientos útiles y necesarios. En otras palabras, sus ideas sobre la guerra del Pacífico son un reflejo de aquellas que se han formado sobre la historia.

Por otro lado, Jimena y Silvana explicaron que habían podido comprender la marca que la guerra había dejado entre Perú y Chile y, en consecuencia, las relaciones entre ambos países. Destaco que Jimena haya indicado que el aprendizaje de la historia sirve para comprender el presente, lo que, en parte, puede explicarse por las menciones que su docente, la profesora Katia, hacía en clases. En consecuencia, en tres estudiantes del colegio A se puede observar una relación entre sus ideas sobre la historia, lo trabajado en clase y sus juicios en torno a la guerra del Pacífico.

En el caso del colegio B, Agustín afirmó que el aprendizaje del conflicto le ha permitido encontrar la raíz del resentimiento actual entre Perú, Chile y Bolivia. Al contrastar esta noción con sus ideas sobre la importancia de la historia, podemos notar una



coincidencia parcial. Según lo explicado por el alumno, la historia cumple la función de enseñar lecciones para el futuro. No obstante, al mencionar la guerra del Pacífico se refirió al presente. Es decir, se mantiene la idea de la historia como orientadora, aunque hizo mención a tiempos distintos en cada caso.

Las otras respuestas del colegio B llaman la atención porque no parecen tomar en cuenta el valor histórico del conflicto. Más bien, los estudiantes basan sus posiciones en juicios personales y en los sentimientos que les ha generado el aprender sobre el tema. Así, Mauro aseguró que estudiar la guerra del Pacífico es doloroso, porque este enfrentamiento significó la muerte de muchos peruanos. Como ya he señalado, para este alumno la historia se relaciona con el sentimiento de identidad nacional. Por eso, no sorprende que haya construido un recuerdo doloroso del conflicto, ni tampoco que haya una relación estrecha entre estas ideas y lo visto en las clases de la profesora Violeta.

De forma similar, Paolo señaló que no simpatiza con la actitud benevolente de Grau, porque no está de acuerdo con perdonar la vida de los enemigos¹⁵. Según lo señalado previamente, este alumno es el único que planteó una relación clara entre el pasado, el presente y el futuro. Por ese motivo, anticipaba una respuesta compleja por parte de este estudiante, en la que aplicara sus nociones sobre la historia. Sin embargo, sus declaraciones dan a entender que este se deja llevar por el patriotismo que le despierta la guerra. El porqué de esta aparente contradicción me parece que puede encontrarse en sus ideas sobre Chile y los chilenos, que explicaré más adelante.

El propósito del cuestionario escrito consistió en conocer cuál era la importancia que las y los estudiantes le conceden a la guerra

15 Tras la derrota chilena en el combate de Angamos, Grau ordenó salvar a los enemigos que habían sobrevivido. Por este hecho es que se le reconoce como el “Caballero de los Mares”.



del Pacífico en la historia del Perú. Para analizar sus respuestas, las agrupé en cuatro categorías que describiré a continuación. La primera de ellas, denominada “Historia del Perú”, aparece en todos los cuestionarios. Ciertamente, esto significa que los estudiantes consideran que la guerra constituye un evento importante de la historia del Perú¹⁶. Además, la mayoría coincide en resaltar la importancia de estudiar el pasado de la nación, así como de aprender más sobre lo sucedido. En ese sentido, las y los alumnos destacan la necesidad de conocer las causas de ciertos acontecimientos, así como los personajes involucrados y sus hazañas.

Al interior de esta categoría encontré algunas coincidencias que agrupé en dos subcategorías. Por un lado, para tres de los estudiantes el aprendizaje de la guerra del Pacífico es un conocimiento útil. Silvana y César señalaron que es importante estudiar este tema porque forma parte de la cultura general, mientras que Karina sostuvo que constituye un saber necesario en las universidades. Por otro lado, dos estudiantes aludieron a sentimientos nacionalistas y de defensa de la patria. Mientras César mencionó a los héroes nacionales, Jimena se refirió a la guerra como un momento en el cual se puso a prueba el patriotismo. En mi interpretación, estas reflexiones le brindan una muy ligera connotación positiva al conflicto.

La segunda categoría —“Consecuencias”— se encuentra presente en ocho de los diez cuestionarios. Para este grupo de estudiantes, la importancia de la guerra del Pacífico se debe a sus consecuencias. Aquí también planteé tres subcategorías: la primera agrupa a seis estudiantes (Karina, Jimena, Diana, Natalia, Mauro y Agustín); ellos sostuvieron que la pérdida de territorios constituye la consecuencia más importante del conflicto. La segunda

16 No obstante, para un grupo de estudiantes este no es el hecho más importante de la historia del Perú. En su opinión, otras guerras y/o momentos de la historia nacional poseen una mayor relevancia.

reúne las respuestas de cuatro estudiantes (Jimena, Diana, Natalia y Paolo), quienes reflexionaron en torno a la idea de una crisis¹⁷. El último grupo lo conforman tres estudiantes (Mauro, Agustín y Sandro). Ellos indicaron que la mayor consecuencia de la guerra fue la muerte de peruanos.

La tercera categoría —denominada “Relaciones Perú-Chile”— apareció en los cuestionarios de tres estudiantes (Diana, Natalia y Sandro), para quienes la guerra del Pacífico representa un punto crucial en las relaciones entre ambos países. Este grupo vinculó lo sucedido en el pasado con desencuentros actuales — que pueden ser de orden político o cultural. Finalmente, la última categoría —“Futuro”— solo tuvo dos menciones. Para este par de estudiantes —Jimena y Mauro—, la guerra del Pacífico nos deja varias lecciones para el futuro. Mientras que para la primera la guerra brinda ejemplos de personas que gobernaron bien y otras que lo hicieron mal, el segundo destaca que el conflicto enseña a estar preparados ante cualquier situación.

Otra pregunta del cuestionario escrito estuvo destinada a conocer si las y los estudiantes consideran que las relaciones actuales entre ambos países se encuentran condicionadas por lo sucedido durante la guerra del Pacífico. Asimismo, me interesaba averiguar en qué ámbitos estiman que es posible notar dicha influencia. De los diez cuestionarios, nueve reconocieron que la guerra era la razón por la cual Perú y Chile mantenían conflictos en el presente¹⁸. Estas respuestas fueron complementadas con otras de las ideas discutidas a partir de una pregunta similar realizada en la entrevista-

17 No existió un consenso entre los alumnos en torno a si esta crisis se dio antes, durante o después del enfrentamiento; tampoco coincidieron en su identificación del ámbito en el cual se dio dicha crisis, puesto que se refirieron tanto al ámbito económico como al político.

18 Silvana fue la única estudiante que, a pesar de reconocer que ambos países han tenido varias disputas, no consideraba que la guerra del Pacífico guardase alguna relación con ello.

ta. Como resultado de esto, he agrupado los motivos de enfrentamiento entre Perú y Chile en tres categorías.

La primera categoría — “Vida cotidiana” — estuvo presente en las respuestas de todos los estudiantes participantes. Una de las subcategorías reúne a las alumnas del colegio A y a tres alumnos del colegio B (Agustín, César y Paolo), quienes aludieron al tema de la gastronomía. La otra agrupa las respuestas de dos estudiantes del colegio A (Jimena y Silvana) y de cuatro del colegio B (Maurro, Sandro, César y Paolo), cuyas respuestas hicieron referencia al ámbito deportivo, específicamente a temas futbolísticos.

La segunda categoría, “Límites”, contiene cuatro respuestas: tres corresponden a alumnas del colegio A (Jimena, Diana y Natalia), y la última a Sandro, del colegio B. Se trata de estudiantes que reconocen la existencia de problemas limítrofes entre ambos países y que también hicieron mención al fallo de la Corte Interamericana de Justicia de La Haya. Finalmente, en la última categoría — “Economía” — ubiqué las respuestas de tres estudiantes del colegio B: Agustín, César y Pablo. Ellos reflexionaron en torno a la influencia que Chile mantenía en la economía peruana.

Para profundizar en estos temas, en la entrevista le pregunté a los alumnos por imágenes y/o noticias sobre Chile que hubiesen visto o escuchado recientemente. Con esto me propuse conocer qué otras fuentes, además de lo visto en la escuela, son las que influyen las ideas que se han formado sobre el país vecino. Las respuestas del colegio A fueron las que más llamaron mi atención, ya que todas las alumnas habían tenido un contacto, hasta cierto punto directo, con ciudadanos chilenos —o con personas que habían visitado o vivido en el país. Una de sus compañeras de clase (la cual no participó de la investigación), por ejemplo, residió un tiempo en Santiago. Estas experiencias les permitieron reconocer que en Chile existe un mejor acceso a la salud y un mayor respeto por la diversidad sexual.



Por el contrario, en el colegio B ninguno de los estudiantes declaró haber tenido un contacto de este tipo. Más bien, la conversación giró en torno al tema deportivo: los alumnos no ocultaron la alegría que les traía el hecho de que Chile no hubiese clasificado a la Copa Mundial de la FIFA Rusia 2018. César, por ejemplo, calificó a los chilenos como “malos perdedores”, mientras que Paolo dijo que le había gustado “haber sacado a Chile” porque “estaba harto de ver a esos tíos”¹⁹. Agustín fue el único alumno que se refirió a otros temas, como la venta de gas peruano a Chile.

Así, se puede notar que los estudiantes del colegio B tienen una opinión mucho más negativa sobre Chile y sus habitantes. Según sus propias explicaciones, estas ideas se ven influenciadas por las diferencias entre los modos de ser de peruanos y chilenos. De acuerdo con Agustín, los chilenos tienen un ego grande, mientras que los peruanos son resentidos y orgullosos. No obstante, tanto él como su compañero César concedieron que estas reacciones corresponden a grupos pequeños, por lo que no son representativas de la sociedad en su conjunto. Una respuesta interesante fue la de Paolo, quien se reconoció a sí mismo como parte de dichos grupos. Según comentó, él no reacciona bien cuando le hablan de Chile.

De lo previamente expuesto, queda claro que hay una gran diferencia entre las imágenes que cada grupo de estudiantes tiene sobre Chile. Aun cuando no pedí realizar una comparación entre ambos países, llama la atención que las estudiantes del colegio A hayan mencionado algunos aspectos positivos del país vecino. Es decir, a pesar de que reconocen puntos de desencuentro en las relaciones entre ambos países, la imagen que ellas tienen de Chile no es del todo negativa. La situación fue diferente entre los alumnos

19 Creo que estas declaraciones deberían entenderse en su contexto, puesto que fueron comunes entre la mayoría de peruanos. En mi interpretación si la entrevista del colegio A se hubiese realizado por esos días, las declaraciones habrían seguido el mismo tono.



del colegio B: en su caso, fue evidente que priman sentimientos de rencor y resentimiento —acaso de odio— hacia los chilenos.

A mi entender, la explicación de esta diferencia se encuentra en el origen de las imágenes que se tienen sobre el país vecino y su población. Las estudiantes del colegio A han tenido un contacto más cercano con Chile, incluso con otras niñas de su edad, lo que les ha ayudado a cuestionar las visiones negativas sobre el país. En ese sentido, si bien reconocen la existencia de una serie de discrepancias entre Perú y Chile, son capaces de diferenciarlas de las conductas de chilenos individuales. Es decir, comparten una visión de Chile que reconoce estos enfrentamientos, pero que de ninguna manera se reduce a ellos. Por lo tanto, son capaces de diferenciar la visión del pasado que formaron en sus clases, en la que no aparece la visión de Chile, de la que tienen del presente —que es producto, en buena parte, de sus experiencias personales.

Los alumnos del colegio B, por el contrario, no tuvieron otra opción que trasladar sus ideas sobre el pasado hacia el presente, para así explicar las relaciones entre Perú y Chile en la actualidad. Al no contar con aspectos positivos que resaltar, en este grupo de estudiantes prevalece una visión negativa no solo sobre Chile, sino también sobre los chilenos. A mi entender, esta visión se nutre en gran medida del recuerdo negativo y doloroso de la guerra del Pacífico que parecen haber formado en sus clases. Esto a pesar de que la profesora Violeta insiste en presentar el punto de vista chileno sobre la guerra.

El relato negativo sobre Chile y los chilenos destaca de forma particular en los comentarios de dos estudiantes. Por un lado, Paolo mostró su malestar por los alardes de victoria que tuvo Chile. Esto se expresa, por ejemplo, en el hecho de que Chile aún con-



serve el monitor Huáscar²⁰. Es más, para Paolo la rivalidad entre ambos países es tal que no descarta que un peruano y un chileno puedan llegar a pelear a muerte. Por otro lado, César utilizó fuertes calificativos, tales como “tarados” y “malditos”, para referirse a los chilenos. Ningún otro estudiante en los dos grupos empleó expresiones de este tipo.

Otra de las preguntas del cuestionario buscó conocer si, para las y los estudiantes, la guerra del Pacífico tendría algún impacto en el futuro de las relaciones entre ambos países. Clasifiqué las respuestas en tres categorías. La primera —“Conflictos”— agrupa las respuestas de cinco estudiantes (Karina, Diana, Jimena, Mauro y Sandro), que hicieron referencia a distintos conflictos entre Perú y Chile —como en los ámbitos de la gastronomía y el fútbol. Destaca la respuesta de Jimena, quien señaló que si bien no hay problemas a gran escala entre Chile y Perú, “nunca [se] sabe cuándo se podría presentar un conflicto más grande”.

La segunda categoría, “Hecho difícil de olvidar”, apareció en las respuestas de Mauro, Paolo y Agustín. De acuerdo a estos estudiantes, el recuerdo de la guerra del Pacífico alienta las disputas entre peruanos y chilenos. Por ejemplo, para Paolo y Agustín el conflicto representa un recuerdo amargo que es necesario superar para que las relaciones entre ambos países mejoren. En la última categoría —“Decisión”— ubiqué la respuesta de Natalia. A ella no le quedaba claro cómo la guerra puede afectar las relaciones entre

20 El monitor Huáscar, al mando del almirante Miguel Grau, fue una pieza clave del ataque peruano durante la campaña marítima de la guerra. Fue capturado tras el combate de Angamos, el 8 de octubre de 1879, y en la actualidad se encuentra en un museo en Talcahuano, Chile. Este hecho es todavía motivo de debate entre peruanos y chilenos, aunque es de destacar que en cada país hay voces que piden que este retorne a Perú y otras, que permanezca en Chile (BBC, 2019). No han sido pocas las veces que en las cuales la recuperación del Huáscar se ha utilizado con fines políticos. Por ejemplo, en la última campaña presidencial, el candidato Yhony Lescano (Acción Popular) prometió que pediría su devolución a Sebastián Piñera, en ese entonces presidente de Chile (Gestión, 2021).

Perú y Chile, pero aseguró que estas dependen de las decisiones que se tomen en cada país.

Como última actividad les pregunté si consideran que pueden tener algún rol en las relaciones entre Perú y Chile. Me interesaba conocer si piensan que pueden cambiar el estado de estas relaciones o si, por el contrario, buscan mantenerlas. Al mismo tiempo, quería saber si entendían que este era un tema que solo involucraba a la clase política o si consideran que, en tanto ciudadanas y ciudadanos, son capaces de intervenir. En el colegio A, cuatro estudiantes explicaron que las relaciones dependen de la sociedad y de si sus miembros tienen la voluntad de cambiarlas. De manera más específica, Diana, Karina y Natalia se refirieron a prejuicios que se transmiten de generación en generación. Silvana sostuvo que existe “gente ignorante” —sobre todo “personas mayores”— que mantiene la enemistad entre ambos países. En su opinión, lo mejor sería no prestarles atención²¹.

El hecho de que las estudiantes mencionen a la sociedad en su conjunto podría revelar que, según su opinión, la mejora de las relaciones entre países es una tarea sumamente difícil. Desde tal perspectiva, la relevancia e impacto de las acciones individuales se reduce. A partir de estas ideas, se puede deducir que las estudiantes consideran que su rol como futuras ciudadanas es bastante limitado en lo que respecta a las relaciones bilaterales. Estas ideas guardan relación con lo visto en sus clases, en las que los ciudadanos comunes son relegados a un segundo plano, pues el relato oficial presenta a héroes, militares y presidentes como los principales actores.

Las respuestas de los alumnos del colegio B se dirigen en el mismo sentido. En líneas generales, opinan que sí es posible cam-

21 En otro momento de la entrevista, Silvana comentó haber visto la página de Facebook de un chileno que quemaba la bandera del Perú. Ella optó por no hacerle caso, pues sabía que esta página solía presentar contenido polémico.

biar las relaciones entre Perú y Chile. Agustín, Mauro y Paolo enfatizaron la importancia de dejar atrás lo sucedido en el pasado —aunque no se trate de una tarea sencilla. A su vez, resaltaron el rol que la educación puede jugar en este aspecto, en tanto consideran importante que se enseñe a las nuevas generaciones que ambos países deben llevarse bien. Por su parte, Paolo se refirió a otro tema: la versión del conflicto que muestra al Perú como una víctima. A su entender, es necesario comprender que existen dos puntos de vista al respecto, lo que eventualmente podría llevar a cuestionar el odio que se tiene hacia Chile.

En este caso, destaco que los alumnos consideren que las relaciones pueden mejorar, pero que lo harán en los próximos años; en otras palabras, colocan la responsabilidad de los cambios en las generaciones próximas, mas no en ellos mismos. Sin embargo, no sorprende que, dada la visión negativa que tienen de las relaciones entre ambos países, entiendan también la dificultad de lograr cambios en ese aspecto. Aun así, pienso que es posible relacionar las opiniones de los estudiantes en torno a la posibilidad de realizar cambios con el relato presentado en sus clases, en el que los sectores populares cobran un mayor protagonismo.

Reflexiones finales

A partir de lo expuesto, es posible notar la influencia que las docentes y sus clases tuvieron en ambos grupos de estudiantes. En primer lugar, la metodología de las docentes tuvo un impacto en las ideas de sus estudiantes sobre la importancia de la historia. Así, las alumnas de la profesora Katia consideran que esta disciplina sirve para tener más conocimientos y para comprender el presente. Por su parte, los alumnos de la profesora Violeta piensan que la historia se relaciona con la identidad nacional y que sirve para no repetir los mismos errores del pasado.



En segundo lugar, se evidencia que en algunos casos también hubo coincidencias en las ideas de las y los estudiantes sobre la guerra del Pacífico. Por ejemplo, dos alumnas del colegio A afirmaron que les gustó estudiar el tema por la metodología empleada por su docente; estas mismas alumnas señalaron que aprender historia es importante porque proporciona conocimientos útiles. En el colegio B, los estudiantes que consideran que la historia se vincula con la identidad nacional también señalaron que estudiar el tema les había resultado doloroso. La excepción fue un estudiante que logró reconocer que el aprendizaje de la historia involucra el pasado, el presente y el futuro, pero cuyos recuerdos personales sobre el conflicto están marcados por sentimientos nacionalistas.

En tercer lugar, parece ser que el contacto más cercano con Chile que tuvieron las alumnas del colegio A es clave para comprender las diferentes visiones sobre el país vecino de cada grupo. En efecto, tales estudiantes tienen una visión del presente que se diferencia de aquella del pasado. Es decir, reconocen los puntos de discrepancia entre ambos países, pero no se limitan a ellos. Por el contrario, en el colegio B los alumnos no tuvieron este acercamiento, motivo por el cual no tienen más opción que trasladar sus ideas sobre el pasado al presente. Como resultado, tienen una mirada sobre Chile en la que prevalece el resentimiento y el odio hacia dicho país.

Finalmente, el relato presentado —pero más que nada sus protagonistas— parece ser una pieza clave en el modo como los estudiantes conciben su participación ciudadana. Es así que las alumnas del colegio A consideran tener un rol limitado en el futuro de las relaciones entre Perú y Chile. Esto puede deberse a que, en sus clases, los protagonistas eran los sectores político y militar; mientras que las y los ciudadanos comunes quedaban relegados a un segundo plano. Por el contrario, los estudiantes del colegio B tienen una visión ligeramente más optimista sobre el futuro de las relaciones bilatera-



les entre Perú y Chile. Estas ideas serían resultado de la presencia de sectores populares en el relato presentado por su docente.

Con estos resultados, espero contribuir a la discusión ya empezada por otros investigadores en torno a la enseñanza de la guerra del Pacífico y de las relaciones entre Perú y Chile. Coincido en la necesidad de construir narrativas alternativas al relato oficial que pongan en relieve la participación de otros grupos de la sociedad. Sin embargo, también considero que las experiencias reseñadas deberían motivarnos a pensar hasta qué punto las y los estudiantes construyen sus propias interpretaciones sobre el pasado. Para que los aprendizajes de la escuela les sean significativos, es necesario que ellas y ellos participen de su construcción. En esa línea, es importante retomar aquellas ideas que traen de fuera de la escuela, así como también reforzar el trabajo con fuentes históricas, sobre todo aquellas que presentan puntos de vista contrarios.

Referencias Bibliográficas

- BBC (8 de octubre de 2019). Huáscar: la fascinante historia del barco que divide a Perú y Chile desde hace 140 años (y qué tiene que ver con la Guerra del Pacífico). Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-49968056>.
- Cavieres-Fernández, E.; Castro, L.; Figueroa, E. C.; Torres, J. C. (2017). Textos escolares y la guerra del Pacífico. ¿Obstáculos o instrumentos para la integración de chilenos y peruanos? *Revista de Pedagogía*, 28, 53-79. Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13753/13476.
- Torres, J. C. (2015). Los textos escolares en conflicto con la subalternidad: la guerra del Pacífico en las aulas. *Diálogo Andino*, 48, 99-108. Disponible en:

- <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000300010>
- Fernandois, J. (2011). De la paz final a la paz herida. In: Generación de Diálogo Chile-Perú. Perú-Chile. Documento 2. Aspectos históricos (pp. 67-82). Konrad Adenauer Stiftung, Instituto de Estudios Internacionales (IDEI), Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad de Chile.
- Gestión (22 de marzo de 2021). De ser elegido presidente, Lescano pedirá a Chile que devuelva el Monitor Huáscar. Gestión. Disponible en:
<https://gestion.pe/peru/politica/lescano-senala-que-de-ser-elegido-presidente-pedira-chile-que-devuelva-el-monitor-huascar-noticia/?ref=gesr>
- El Comercio (4 de abril de 2018). La cantidad de peruanos que viven en Chile casi se duplica en solo tres años. El Comercio. Disponible en: <https://elcomercio.pe/mundo/latinoamerica/cantidad-peruanos-viven-chile-duplica-tres-anos-noticia-509517-noticia/>.
- El Peruano (28 de agosto de 2021). Retorno de Tacna al Perú se celebra hoy con la reafirmación de nuestro patriotismo. El Peruano. Disponible en: <https://elperuano.pe/noticia/127862-retorno-de-tacna-al-peru-se-celebra-hoy-con-la-reafirmacion-de-nuestro-patriotismo>
- Ministerio de Educación del Perú (2016a). Programa Curricular de Educación Secundaria.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>.
- Ministerio de Educación del Perú (2016b). Currículo Nacional de Educación Básica.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>.
- Rojas, C. M., Olguín, P. R.; Munizaga, C. A. (2013). La escuela y la guerra del Pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte

- de Chile. Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos, XII (1), 123-148. Disponible em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337929289006>.
- Rojas, C. M.; Olguín, P. R.; Gajardo, Y. C. (2014). Educación parvularia en el norte de Chile: formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá. Alpha, 39, 251-266. Disponible em:
https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n39/art_17.pdf.
- Blanch, J. P. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. In: Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín (pp. 140-154). Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios.
- Olguín, P. R. (2016a). La enseñanza de la guerra de 1879 en la región de Tarapacá [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Disponible em:
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_393995/pro1de1.pdf.
- Olguín, P. R. (2016b). Lo que se escribe, lo que se enseña: guerra de 1879. In: Torres, J. C.; Benites, O.; Figueroa, E. C. (org.), Ni vencedores ni vencidos. La guerra del Pacífico en perspectiva histórica (pp. 357-375). La casa del libro viejo.
- Fernández, A. S. (2010). La formación de competencias en el pensamiento histórico. Clío & Asociados, 14, 34-56. Disponible em:
https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- Taiman, A. V. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. Educación, XX (38), 81-106.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/articulo/view/2604>.



Taiman, A. V. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de pedagogía*, 39(104), 245-263.

http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/15711/144814482364.

Taiman, A. V.; Cáceres, P. E. (2014). La investigación en la enseñanza de la historia en el Perú. In: Plá S. P.; Blanch, J. P. (coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 241-262). Universidad Pedagógica Nacional.

Zapata, A. (2011). De Ancón a La Haya: relaciones diplomáticas entre Chile y Perú. En *Generación de Diálogo Chile-Perú. Perú-Chile. Documento 2. Aspectos históricos* (pp. 11-28). Konrad Adenauer Stiftung, Instituto de Estudios Internacionales (IDEI), Pontificia Universidad Católica del Perú. Universidad de Chile.



Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en un instituto pedagógico del Perú



WILMER EDWIN VALVERDE RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO (UNT, PERÚ), Y
COLEGIO DE ALTO RENDIMIENTO LIMA PROVINCIAS (PERÚ)

En mi opinión, dijo, la única opción importante, la única decisión seria que será necesario adoptar en lo que atañe al conocimiento de la Historia, es si deberemos enseñarla desde detrás hacia delante o, como es mi opinión, desde delante hacia atrás, todo lo demás, no siendo despreciable, está condicionado por la elección hecha, todo el mundo sabe que es así, aunque se haga como que no.

(José Saramago. El hombre duplicado, 2008, p. 20)

Introducción

El presente capítulo desarrolla una reflexión sobre la enseñanza de la historia, en el marco de una actividad formativa del curso “Historia, Sociedad y Diversidad”¹, realizada por las estudiantes del Programa de Estudios de Educación Inicial del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de la Asunción” de Otuzco, Perú. A través de las técnicas de observación

1 Utilizaremos la tradicional denominación de “curso” o “asignatura” para referirnos al Área curricular de “Historia Sociedad y Diversidad”.



participante (Restrepo, 2016) y análisis documental (Revilla, 2002), se describen y analizan los relatos vivenciales de las estudiantes en torno al desarrollo del curso de historia durante su etapa escolar. Entre los hallazgos se tiene que las estudiantes reconocen la historia como materia principal de un curso mayor, valoran el uso de estrategias innovadoras para su enseñanza y al docente como eje vertebral del proceso, reconocen haber obtenido un aprendizaje significativo del curso y rememoran temas, hechos y personajes icónicos exclusivos de la historiografía oficial del país.

Las reflexiones aquí presentes, se complementan con los apuntes etnográficos del autor, en tanto docente formador de la referida asignatura. Dicha actividad formativa pertenece a la primera unidad del curso, semana 01: “La historia como ciencia” y semana 02: “La historia del Perú”, durante el segundo semestre académico del año 2021, y generó como producto académico un video, cuyo contenido también es revisado.

La educación en el siglo XXI

Cada época engendra sus propias necesidades y desafíos. La globalización, la sociedad del conocimiento y la era digital son la impronta del siglo XXI. En un planeta cada vez más interconectado, interdependiente e interactivo, se requiere que estos contactos -inicialmente comerciales, pero, sobre todo culturales- entre bloques económicos, países y personas, se realicen en un marco de respeto, diálogo intercultural y reciprocidad (Ander-Egg, 2010; Degregori, 2003). Los principales retos de las sociedades del siglo XXI son el cambio climático, la seguridad alimentaria, la sostenibilidad planetaria y la ciudadanía global.

En la actualidad, las fronteras nacionales son líneas líquidas y más imaginarias que nunca. Hombres y mujeres de distintas sociedades y nacionalidades se encuentran e interactúan en tiempo real



(presencial o virtual), de tal manera que, los estados nacionales y sus sistemas educativos deben plantearse reformular sus viejos paradigmas “de ciudadanía basada en identidades nacionales excluyentes para avanzar hacia una identidad democrática global” (Armas, Moreira, Maia y Conde, 2019, p. 70).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, nos propone una educación para la ciudadanía mundial (2015, 2016, 2017, 2021) a través del sistema educativo formal (cursos, seminarios, talleres). Por ello, el dictado del curso de historia podría convertirse en una herramienta importante para promover un “sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común” (UNESCO, 2015, p. 14). Contrario a lo que se crea, el curso de historia bien podría contribuir a formarnos “ciudadanos del mundo”. En Perú, el Proyecto Educativo Nacional al 2036, nos habla del “reto de la ciudadanía plena” (Consejo Nacional de Educación - CNE, 2020).

Breve contexto del sistema educativo peruano

La educación en el Perú se encuentra sustentada en el sistema educativo peruano. Dicho sistema comprende la estructura, normas, principios y procedimientos que permiten la endoculturación de los noveles integrantes de la sociedad peruana. A partir del Acuerdo Nacional (2002)², en materia educativa, se establece como política de estado el “acceso universal a una educación pública, gratuita y de calidad” (p. 1). El sistema educativo peruano se organiza a través de la Ley N° 28044 o Ley General de Educación (2003). Dicha ley declara a “la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo” y sus principios rectores son: la

2 El Acuerdo Nacional es el conjunto de políticas de Estado -dialogadas y consensuadas- para el desarrollo sostenible del país. Las 35 políticas del Estado peruano proponen cambios necesarios en lo social, político y económico.

ética, la equidad, la inclusión, la calidad, la democracia, la interculturalidad, la conciencia ambiental y la creatividad e innovación.

La Ley General de Educación dispone la organización del sistema educativo peruano en etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas. Las etapas son: educación básica y educación superior. La educación básica comprende los niveles: inicial, primaria y secundaria; es obligatoria, y gratuita en todas las instituciones educativas estatales. Por su parte, la educación superior comprende cinco modalidades³ y consolida la instrucción de las personas, produce conocimiento, desarrolla investigación e innovación, forma a profesionales y los especializa en todos los campos del saber humano con miras al desarrollo y sostenibilidad nacional (Ley N° 28044, 2003).

El sistema educativo peruano es descentralizado, por tanto, se desarrolla a nivel nacional, regional, local y de institución educativa (Verástegui, Tarazona y Farro, 2018). A nivel nacional, el Ministerio de Educación (MINEDU) es el ente rector. Con respecto a la educación básica, en el plano regional, existen 26 Direcciones Regionales de Educación (DRE)⁴. A nivel local, las entidades encargadas son las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Las instituciones de educación superior pueden ser públicas o privadas, y manejan su propia normativa.

En los últimos veinte años (2001-2020), el sistema educativo peruano ha tenido importantes reformas en su contenido, organización, estructura e institucionalidad, conllevando cambios significativos en todo el sector (Méndez, Mori, Prada y Sánchez, 2020).

-
- 3 Es la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva al 2030, la norma que articula la educación superior peruana en cinco modalidades: educación superior técnico-productiva, educación superior tecnológica, educación superior artística, educación superior pedagógica y educación superior universitaria
 - 4 Es decir, existen una (1) Dirección Regional de Educación por departamento, excepto Lima, donde existen dos DRE: Lima Metropolitana y Lima provincias. Y una DRE más, perteneciente a la Provincia Constitucional del Callao.



Figura 1. Principales hitos de reforma en la educación peruana



Fuente: Elaboración propia.

El ámbito de la educación superior también ha tenido reformas importantes⁵. Por ejemplo, la nueva ley universitaria (2014) impulsó un proceso de licenciamiento de universidades (2015) con el objetivo de garantizar las condiciones básicas de calidad del servicio educativo que dichas instituciones brindan a sus estudiantes.

De igual manera, en la educación superior pedagógica, se sigue la ruta de mejora integral de la calidad institucional (mecanismos, procesos, equipos, recursos, etc.) y sus servicios (Educación, 2020; Flores, s.f.). Por ello, en el marco de la Ley N° 30512, ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes⁶, desde setiembre de 2019, el Ministerio de Educación inició el proceso de licenciamiento de 193 institutos pe-

5 Antes de la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva al 2030, la educación superior peruana se organizaba en términos de “educación superior universitaria” y “educación superior no universitaria”; ésta última agrupaba a la educación técnico-productiva, tecnológica, artística y pedagógica.

6 La Ley N° 30512 fue promulgada el 2 de noviembre de 2016 y su reglamento el 25 de agosto de 2017.

dagógicos en condición de activos⁷; a su vez, viene implementando sus nuevos Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) para la formación inicial de los futuros docentes de la educación peruana (FID), según sus respectivos programas de estudios⁸.

El DCBN, reconoce que nos encontramos en un contexto mundial-nacional complejo y dinámico en el que la educación superior pedagógica requiere un cambio de paradigma, expresado en la innovación de sus estrategias de enseñanza aprendizaje, la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades y del pensamiento crítico y reflexivo; en suma “educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos y con un profundo sentido de la ética” (Minedu, 2019, p. 10).

Como parte de un diagnóstico sobre la Formación Inicial Docente en el Perú, el DCBN (2019) señala:

En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 institutos de Educación Superior Pedagógico Públicos (IESP) y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20.3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también

7 También son denominados Institutos de Formación Inicial Docente (IFID). Para este caso, de los 193 IFID activos, 104 son públicos y 89 privados. Según la consulta a la página web del MINEDU (26/02/2022), existen 32 Escuelas de Educación Superior Pedagógica. En otras palabras, son 32 instituciones pedagógicas o IFID que han logrado licenciarse.

8 Programas de estudios de la formación inicial docente en el Perú: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Inicial Intercultural Bilingüe, Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Educación Secundaria - especialidad Matemática, Educación en Idiomas - especialidad Inglés, Educación Secundaria - especialidad Ciencia y Tecnología, Educación Secundaria - especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales, Educación Secundaria - especialidad Comunicación, Educación Religiosa y Educación Física.

demonstraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. (p. 12).

Los nuevos diseños curriculares para la formación inicial docente (2019, 2020) se basan en el enfoque por competencias que conduce a un Perfil de egreso en el cual los estudiantes -y futuros profesionales de la educación- de los Institutos y Escuelas de Educación del país cuentan con las competencias y herramientas necesarias para poder desarrollar su práctica pedagógica y profesional con pertinencia, calidad y eficiencia.

A continuación, podemos visualizar una figura que sintetiza lo ya señalado:

Figura 2. Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente y competencias profesionales docentes



Fuente: Asistencia técnica: implementación curricular (Minedu, 2020).

Se hizo una revisión de literatura en fuentes oficiales y académicas de trabajos que exploren sobre los avances, logros, limitaciones y retos en la implementación de los DCBN en las escuelas e institutos pedagógicos del país, sin embargo, no se encontró información relevante. Probablemente suceda esto por ser un proceso

de reciente data (2020-2021). Las reflexiones más cercanas -aunque no sistematizadas- provienen de los mismos ejecutores del proceso; es decir, de los propios docentes y de un conversatorio sobre la problemática de la formación docente peruana⁹.

Los nuevos Diseños Curriculares y el Instituto “Nuestra Señora de La Asunción”

El Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Nuestra Señora de la Asunción” fue creado mediante Ley N° 15270 del 31 de diciembre de 1964 bajo la denominación de Escuela Normal Mixta “Nuestra Señora de la Asunción” y funcionaría hasta 1972. Su reapertura se dio con Resolución Ministerial N° 0032-82-ED del 25 de enero de 1982 hasta la fecha. Se ubica en la provincia andina de Otuzco, a una hora de viaje de la ciudad de Trujillo, capital del departamento de La Libertad.

Esta casa superior de estudios brinda servicios educativos para los jóvenes aspirantes a ser profesores de educación básica. En la actualidad, ofrece los programas de estudio: 1) Educación Inicial; 2) Educación Secundaria: Ciencias Sociales, 3) Idiomas: Inglés y 4) Computación e Informática. La plana de docentes formadores se compone de 14 profesionales, la mayoría docentes de formación. Los procesos de admisión de nuevos estudiantes son anuales, generalmente entre los meses de marzo y abril. En 2020 no se llevó a cabo ningún proceso de admisión por la emergencia sanitaria del Covid 19. Durante 2020 y 2021, la provisión del servicio educativo a los estudiantes se desarrolló en la modalidad remota (no presencial).

9 Ver la entrevista de Henry Zapata Palomino al profesor Eddy Romero Meza, donde reflexionan críticamente sobre la formación de profesores de historia. Link: <https://www.facebook.com/100000135116107/videos/1539502179715980/>



En 2021, el cuerpo directivo del Instituto decidió convocar a un nuevo proceso de admisión para los Programas de Educación Inicial y Educación Secundaria: Ciencias Sociales; ingresaron 60 y 30 estudiantes, respectivamente. En correspondencia, se decidió implementar los nuevos currículos para los referidos programas: los nuevos ingresantes desarrollaron sus asignaturas con el DCBN Educación Inicial (2019) y DCBN Educación Secundaria - especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales (2020). Es de precisar que los estudiantes de anteriores semestres estudian bajo la “antigua malla curricular”¹⁰. También el instituto ha iniciado un proceso de actualización de sus instrumentos de gestión¹¹, para licenciarse y convertirse en una Escuela de Educación Superior. El reto ha sido -y es- la implementación de los nuevos DCBN en los procesos de formación inicial docente a nivel institucional. El MINEDU brindó talleres y capacitaciones virtuales durante el año académico 2021, no obstante, se puede cuestionar el impacto que estas acciones tuvieron en la promoción de nuevas prácticas pedagógicas por parte de los docentes formadores, varios de los cuales expresaron su malestar ante la forma de trabajo adoptado por los especialistas del MINEDU, sobre todo en relación a sus materiales, dinámicas y estrategias andragógicas. Un docente reflexionó en relación a la aplicación del nuevo DCBN: “Todo lo que dice el documento es muy bonito, pero otra cosa es aplicarlo a la realidad de cada escuela o instituto, y en la cancha encontramos las dificultades y limitaciones en nuestros estudiantes y en nosotros mismos. A veces se hacen los documentos sin consultar a quienes realmente lo viven en la realidad” (Profesor, Registro de campo). En el instituto,

10 Hacemos referencia al Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Inicial del año 2010. Lo mismo sucede con los estudiantes de Ciencias Sociales.

11 Como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI).



el trabajo colegiado para la implementación de los nuevos DCBN también generó debates, reflexiones y acuerdos. Lo señalado por el Coordinador del Programa de Ciencias Sociales es aleccionador: “(...) el proceso aún está en construcción, por tanto, habrá que experimentar y adaptar a nuestra realidad todo lo que se pueda” (Comunicación personal).

Sobre la enseñanza de la historia en la escuela

La historia como disciplina social y su enseñanza en la escuela juegan un rol muy importante en la transmisión de los valores, las creencias y las tradiciones hegemónicas que la sociedad requiere infundir en las nuevas generaciones. Este conjunto de elementos, debidamente configurados (simbologías, narrativas, textos, oradores, etc.), permitirá la formación de nuevos ciudadanos, capaces de sentirse parte de una comunidad humana imaginada e idealizada. Esta situación podemos advertirla en la narrativa y explicaciones causales e intencionales que los estudiantes despliegan con relación a los hechos históricos más representativos de sus respectivos países y sociedades, teniendo en cuenta que, un mismo hecho histórico puede tener -y de hecho tiene- distintas miradas en cuanto a su esencia (Santisteban, 2010, a partir de Soto, 2020).

En el siglo XIX, la historia como asignatura escolar ha estado vinculada con la construcción de las identidades nacionales en los miembros de las jóvenes repúblicas independizadas, a través de tramas narrativas coherentes: personajes, escenarios y hechos históricos (Soto, 2020). Su forma de enseñanza respondió a un modelo clásico: repetitiva, memorística y acrítica (Monteagudo, et al, 2020; Valle, 2020). Etnocéntrica, centralista y unilateral. En el caso peruano, Valle (2020) nos recuerda que ese modelo clásico o tradicional aún continúa impartándose en muchas aulas del país y



señala como el principal “responsable de que muchas veces se considere que la historia no es un conocimiento significativo ni útil para la vida de los jóvenes” (p. 10). A decir de Soto (2020), existe una disociación entre la experiencia individual y social de los estudiantes con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia desarrollado en la escuela.

En Perú, a partir de 1950 se inicia el tránsito de la típica educación elitista y privilegiada a otra más democratizadora o universalizante sin que esto significara un cambio en el estilo memorista o enciclopedista de provisión del servicio educativo (Chávez, 2006). La autora revela que la presencia del curso de historia en el sistema educativo peruano ha respondido al contexto sociopolítico del momento: en la década de 1970, la asignatura se denominó Ciencias Histórico-Sociales, en correspondencia con el espíritu reformista del Gobierno militar¹². Tras la salida de los militares (1980) y, sobre todo, con las reformas neoliberales de 1990, la historia como curso escolar iría reduciendo su importancia y horas de dictado, convirtiéndose en un curso genérico dentro un curso mayor: Historia, Geografía y Economía; Ciencias Sociales (Ocaña, 2009).

Finalmente, si bien es cierto que la impartición de las materias escolares responde al currículo oficial, el estudio Portocarrero y Oliart (2021)¹³ sobre la visión del Perú desde los textos escolares señala que “la historia del Perú está adquiriendo un sello cada vez más nacional, popular y andino” (p. 13), en correspondencia con esa ola universalizante o democratizadora trunca de la que hablaba Chávez (2006). Portocarrero y Oliart, refieren que son los profesores quienes ejercen su función pedagógica en aula con una

12 El Gobierno Militar de las Fuerzas Armadas tuvo dos fases diferenciadas. Una primera fase (1968-1975) liderada por el general Juan Velasco Alvarado, caracterizado por su espíritu reformista, y la segunda fase (1975-1980) liderada por el general Francisco Morales Bermúdez, de carácter conservador y contrarreforma.

13 “El Perú desde la escuela” de Gonzalo Portocarrero y Patricia Oliart fue publicado en 1989 y reeditado en 2021.



mirada crítica de la realidad nacional, germinando “una transformación muy profunda en las mentalidades colectivas” de sus estudiantes y próximos conciudadanos.

Materiales y método

El presente capítulo asume un enfoque cualitativo, y hace uso de la técnica de observación participante con su instrumento a) ficha de observación (Restrepo, 2016) y la técnica de análisis documental dirigido a “obtener significado, comprender y desarrollar conocimientos empíricos, establecer relaciones, reconstruir eventos o situaciones e identificar determinadas prácticas” (Revilla, 2020, p. 9), con su instrumento b) ficha de análisis documental. La muestra corresponde al criterio no probabilístico – intencional, siendo seleccionadas 30 estudiantes del grupo B de la especialidad de Educación Inicial del Instituto “Nuestra Señora de La Asunción”¹⁴. La totalidad de participantes son de sexo femenino, cuyas edades oscilan entre los 18 y 28 años, de procedencia urbana (30%) y rural (70%) y estaban matriculadas en el segundo semestre académico del año 2021. Los datos recolectados en el presente texto pertenecen en su totalidad a los registros propios del autor y docente del curso. Por confidencialidad, los nombres de las participantes han sido modificados.

Resultados: Apuntes de una actividad significativa

El lunes 13 de setiembre dio inicio las labores pedagógicas del semestre académico 2021-II en el Instituto. Conforme al DCBN

14 La normativa peruana señala que en un aula no puede haber más de 30 personas que reciban servicio educativo, por tanto, de las 60 ingresantes al Programa de Estudios de Educación Inicial, se las agrupa en dos grupos: A y B. Al suscrito le correspondió el dictado del curso en el grupo B.

2019, todo semestre tiene una duración de 16 semanas. La sumilla de “Historia, Sociedad y Diversidad” indica que el curso tiene cuatro horas semanales que, en nuestro caso, fue programado: dos horas los días martes y dos horas los días viernes. Como de costumbre, en la primera clase se conversa con los estudiantes, se establecen las normas de convivencia (adaptado a lo virtual), se socializa el sílabo y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se organizan los grupos de trabajo y se absuelven las dudas e inquietudes. Antes de culminar la primera clase se les compartió una lectura que sería comentada y discutida en la siguiente sesión.

Teniendo en cuenta las capacitaciones del MINEDU sobre planificación e implementación de experiencias de aprendizaje según el nuevo diseño curricular, se decide plantear una propuesta de actividad para la segunda semana, articulando los temas de la semana 1: “La historia como ciencia” y de la semana 2: “La historia del Perú”. Dicha propuesta, convoca individualmente al estudiante a indagar y seleccionar definiciones de Historia en libros, artículos y plataformas bibliográficas; luego, reunirse en grupos de trabajo, procesar sus hallazgos, contestar un cuestionario de 3 ítems y grabar un video desarrollando el referido cuestionario. El tercer ítem señala lo siguiente:

Comentarán tres (03) anécdotas de salón que hayan vivenciado en relación a la enseñanza del curso de Historia o Ciencias sociales durante su etapa escolar (Puede ser algún tema que le haya impactado, un dato curioso, un suceso que haya vivido o visto de algún compañero de aula, etc.). Cada anécdota debe ser breve (no más de 2-3 minutos por anécdota).

La actividad o tarea fue realizada por los grupos, se les brindó una semana de preparación y las grabaciones fueron remitidas a la plataforma institucional del curso (mediante links), así como también fue enviada al WhatsApp del docente como archivo de



video. En sala virtual, previo sorteo, se proyectaron los videos de dos grupos, los cuales suscitaron la participación de las integrantes de otros grupos. La intervención de una estudiante fue llamativa y registrada en el cuaderno del docente: “La historia es bonita, pero hay que saber enseñarla. ¡No más cursos aburridos!” (Mariana, Registro de campo). En orden de prelación, las principales anécdotas son las siguientes:

Anécdota 1: Profesor marcante y comparación de metodologías de enseñanza:

En secundaria sí llevaba el área de historia, pero primero se llamaba Historia, Geografía y Economía, posteriormente pasó a llamarse Ciencias Sociales. En esta etapa de mi vida tuve dos profesores de historia. Uno se llamaba Luis Enrique Ventura Grados, y el otro docente era José Manuel Salinas Cerna. El método de enseñanza que aplicaba el profesor Luis con todos sus alumnos era un método muy dinámico, basado en el diálogo, ya que participábamos todos al lapso de toda la clase (sic) y si nos aburríamos pues dentro de esa clase, el profesor -como era un profesor divertido- siempre nos hacía levantarnos de nuestros asientos y hacer algunos estiramientos. Por otro lado, el profesor Salinas -como nosotros lo llamábamos-, su personalidad era muy diferente ya que era un profesor muy recto, su método de enseñanza era bastante práctico y su explicación mayormente se basaba mediante dibujos, lo cual -a criterio personal- se hacía más entendible, pero en los trabajos que nos daba era muy estricto ya que no permitía -por ejemplo- si hacía hacer un informe (sic), no permitía que haya errores ortográficos, y si es que había, pues nos mandaba a hacerlo de nuevo para corregirlos. Y que todos, cuando hacía preguntas, [todas las respuestas] deberían ser fundamentadas. No solamente no permitía una pregunta [una respuesta], así como se dice “de una línea”, sino que él quería que fundamenten, que nos profundicemos más con nuestras palabras en aquellas preguntas, pues, ¿no? En estos momentos lo voy a recordar -prácticamente siempre- porque a través de su rectitud de este docente me permitieron personalmente formarme como una persona responsable y comprometida con sus estudios y mis aprendizajes. (Sofía)



Anécdota 2: Profesor marcante y una clase diferente: paseíto con sorpresa:

(...) en sí son muchísimas anécdotas que habíamos pasado con el profesor de Historia, de Historia, Geografía y Economía era [el curso] en esos entonces. Él era un profesor muy práctico. Un profesor donde... a él le gustaba enseñarnos, pero de una manera así con dibujos y también este... sacándonos a lugares turísticos y una vez y lo que más recuerdo del profesor... nos dijo: Alumnos, ¡ya!, nos vamos a ir de paseo al bosque de piedras y de paso vamos a pasar por las puyas Raymondí... ¡Ya pues, nosotros, todos felices, contentos, “nos salvamos del examen”, dijimos nosotros! Al llegar al lugar ya, este... empezamos a ver el bosque de piedras, vimos las puyas Raymondí, estuvimos, pasamos muchos momentos bonitos. Y al terminar: ¡Examen! Examen sorpresa. Entonces nos sorprendió porque el profesor en sí dijo: “Yo sé que ustedes han pensado que yo me he olvidado del examen así que en este momento van a tener su examen”. Es la anécdota que más marcó mi vida en el colegio de lo que llevé el curso de historia. (Yanina)

Anécdota 3: Profesora, clase dinámica y exoneración de examen:

La anécdota que yo tengo de Historia, Geografía y Economía, que posteriormente también pasó a ser [el curso de] Ciencias Sociales, es que en primer año ya se acercaba el Día del Logro¹⁵, entonces nuestra maestra, como era una profesora muy dinámica, sus clases las hacía divertidas... realizó un concurso donde cada estudiante realizaría una maqueta de las tres regiones geográficas de nuestro país: la costa la sierra y la selva y la mejor sería expuesta. Entonces todos armamos nuestras maquetas, ¿no? Y como compensación cada uno iba a exponer, aparte se ganaba su nota extra e iba a tener un premio. Bueno

15 El Día del Logro es una actividad institucionalizada que toda Institución Educativa realiza públicamente (ceremonias, ferias) para presentar y celebrar los avances y logros de aprendizajes de sus estudiantes de inicial, primaria y secundaria, según corresponda. Se realiza dos veces al año.



todos realizamos nuestras maquetas. Bueno, lamentablemente yo no gané. Pero mi compañero que ganó se libró de dar el examen de la unidad... (Amelia)

Anécdota 4: Recuerdos sobre la Guerra del Pacífico:

En esta oportunidad les voy a compartir una pequeña anécdota que trajo un verdadero impacto en mi vida cotidiana. Bueno, va relacionado sobre todo con lo que es Ciencias Sociales. Vale rescatar que Ciencias Sociales es una excelente área, un bonito curso que se lleva en la secundaria, en el cual nos permite saber más de la historia peruana y los alrededores. Bueno, para mí fue algo nuevo, porque anteriormente llevé el curso de Historia, Geografía y Economía. Pero, aun así, con el pasar de los días, me fue gustando más y más. ¿Por qué? Porque en este curso se tocaban temas sociales de los cuales ahí albergaba una historia de nuestros antepasados, una historia de... cómo se originó una guerra, eh, por ejemplo, la guerra conocida como la Guerra del Salitre o la Guerra del Pacífico. Bueno es ahí donde se dio una disputa entre Perú versus Bolivia y versus Chile (sic). Pero bueno, Bolivia, por causas de flojera no se enfrentó y lo cual Perú se enfrentó y fue derrotado, que hoy día no tenga Arica, Tarapacá, departamentos, eh, tierras que eran peruanas, pero ¿por qué? Por ambición a firmar la paz, eh, por firmar esos pequeños papeles, eh, el Perú llegó a perder esos ricos y miles de kilómetros de territorios con centro al mar. Bueno para mí, cuando leí esa historia me dejó impactada, ¿por qué? Porque no sé cómo el ser humano no se daría cuenta antes que, en estas tierras -que parecían desiertos- habitaba un excelente producto llamado salitre el cual servía para fertilizante, que se cultive diversos productos tales como el algodón y el espárrago. Pero ahora me pregunto -bueno, me preguntaba-: ¿pero por qué no fue un peruano y por qué fue un chileno? Bueno aquí va la respuesta: porque al peruano le gusta algo fácil, le gusta que le sirvan el plato... Bueno ¿a qué voy? Que al peruano no le gusta encontrar, elaborar su propio trabajo. Al peruano le gusta nada más ganar dinero, y no le gusta crear su propio dinero. Bueno, es por ello que el peruano no pudo descubrir el fertilizante y por falta de desconocimiento (sic) no se pudo lograr enfrentar al ejército chileno. (Eliana)



Anécdota 5: Recuerdos sobre Los incas:

La historia que más me impactó fue sobre los incas en el Perú. En esta anécdota pasó lo siguiente: dicen que fueron llamados “El pueblo del Sol”, y se dice que su imperio fue el más grande. Cuando se encontraron con los españoles -a pesar de ser una civilización joven- se inició su expansión en 1438. Eh, el imperio tenía 12 millones de habitantes y cubría casi dos millones de kilómetros cuadrados. O sea, ¿se imaginan cuánto fue?, eh, incluyendo territorios de lo que ahora son Perú, Ecuador, Bolivia, Chile y Argentina. No tenían el concepto de imperio, y le llamaban a su estado “Tahuantinsuyo” (las 4 regiones). La capital era Cusco, y su gobernante era llamado “El inca”, quien se consideraba descendiente director de Inti, dios del Sol. Eh, también nuestro profesor nos contaba que era un pueblo muy organizado... del inca dependían los sacerdotes, los gobernantes de cada región. Había una clase noble y la mayor parte de pueblos estaba formado por grupos de familia llamados “Ayllu” que tenía bajo su custodia extensiones de tierra y oficios especializados. También nos comentó que los productos que ellos trabajaban, después el gobierno o llamado el Inca, lo repartía a todo el pueblo. (Andrea)

Anécdota 6: Profesora, tareas y un desmayo fingido:

Mi anécdota en el colegio, en el área de Historia, Geografía y Economía. Bueno, el curso que dictaba la profesora nos dejaba demasiados trabajos, lo cual nos entregaba unas copias y de esas copias nosotros teníamos que sacar resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, buscar [de] las palabras desconocidas su significado. Cierta día, una de mis compañeras se había desmayado, inmediatamente la profesora con dos compañeros la habían llevado a la biblioteca porque ahí se encontraba el botiquín de primeros auxilios. La profesora la dejó ahí para que puedan atenderla y regresó inmediatamente al aula. Después de eso, la profesora indicó que entreguemos nuestros cuadernos para que ella vaya revisando si habíamos hecho la tarea o no. Entonces, cada uno de los compañeros iba entregando su cuaderno y la profesora iba revisando. Ahora, le tocó el turno a la compañera que se había desmayado y la profesora le dijo al brigadier que por favor le trajera



el cuaderno de la compañera, que lo saque de su mochila para que pueda revisarlo. Y la sorpresa fue que la compañera no había hecho la tarea y eso le había [sorprendido] mucho a la profesora, quien salió rápidamente del aula con dirección a la biblioteca. Entonces ahí lo encontró a la señorita que se había desmayado y la movía de un lado a otro lado diciéndole que de repente su desmayo es fingido porque no había hecho la tarea y después de eso la profesora regresó al aula y molesta siguió revisando los cuadernos de los demás compañeros. Y bueno, ya en el transcurso de los días, la compañera nos había contado que sí, [que] realmente había fingido su desmayo porque no le gustaba el área de historia y como la profesora dejaba mucho trabajo, ella ya se sentía aburrida. (Jesenia)

Anécdota 7: Profesor marcante, vocación y metodologías de enseñanza:

El mayor recuerdo del profesor de ciencias sociales [es que] era alguien a quien le gustaba mucho enseñar este curso, porque él nos daba las clases escritas por su puño y letra en unas hojas, para nosotros poder sacarle copia ya resumido se podría decir, y no es que él utilizaba el “copia y pega” del internet o sacaba copia de un libro, sino que él lo sacaba resumido ya en unas hojas hechas por él. Entonces, yo puedo dar mi punto de vista que él era un profesor que le gustaba mucho enseñar este curso y que tenía vocación de transmitir sus conocimientos hacia nosotros. (Sara)

Anécdota 8: Un profesor, inasistencias y una búsqueda implacable:

Cuando yo estaba en cuarto grado de secundaria, bueno, no me gustaba mucho la clase de historia porque el profesor no lo hacía sus clases tan dinámicas como nosotros queríamos, ¿no? Con un grupo de compañeros decidimos no entrar a clases y nos fuimos a casa de mi compañera que vivía cerca a la escuela. Ahí fue cuando nosotros estábamos conversando, tomamos gaseosa y como éramos varios que no habíamos entrado a clase, el profesor nos fue a buscar. Y varios nos



escondimos en el guardapolvo de mi amiga, porque su hermana de mi compañera estudiaba en el mismo colegio y el profesor sospechaba que en su casa de ella estábamos nosotros, y por eso nos escondimos en el guardapolvo. Y como no nos encontraron ahí en su casa, se fueron, y en el guardapolvo estuvimos hasta la una [de la tarde] que era la hora de salida para poder salir, o sea, ir a recoger nuestras cosas. Esperamos que los profesores se vayan, salimos de ahí, nos fuimos a recoger las cosas, pero el profesor lo había echado llave la puerta del aula, entonces decidimos que un compañero vaya... entre [al aula] a sacar las cosas por una ventana ya que se habían olvidado de cerrarlo. (Mónica)

Anécdota 9: Un profesor de escuela y su clase aburrida y un cambio de perspectiva:

Tomo dos aspectos importantes que siento que, de una u otra manera, han tenido un impacto trascendental a mi formación. Por ejemplo, voy a empezar en el colegio: yo tenía un profesor que, bueno, sus clases no eran del todo amenas, no eran agradables, no eran como que nosotros como aula esperábamos al profesor, no era un curso de nuestra preferencia; muy al contrario, sus clases eran algo así como “muy sofocantes”, soporíferas, era... no ya, queríamos que terminara porque, era, algo así como que llegaba con un montón de hojas, teníamos que pegar en el cuaderno, pintar imágenes y nosotras mismas leer. Entonces era como que no le encontrábamos sentido y nos parecía la historia muy aburrida. Cosa que esta mentalidad mía cambió en el lapso cuando yo estaba estudiando una carrera en la universidad, y bueno, llevaba cursos de historia y todo ello. El profesor nos hacía una manera muy diferente de estudio. Eran más didácticas sus clases, en las cuales, por ejemplo, muy a pesar de que en el colegio se suponía que se tenía que conocer parte de mi historia, parte de mi cultura, de mi identidad local, no la hice, y recién la vine a conocer en la universidad, donde gracias a este profesor hacíamos diferentes tipos de turismos, turismo vivencial, en la cual nos mostraba como era nuestra historia, entonces de una manera ya era algo diferente de un motivador; ya era como que esperábamos el día que nos tocaba historia, ¿para qué? Para conocer más de nosotros



mismos, y a la vez de conocer, nos daba como que esa confianza, nos inspiraba la motivación de indagar más, de conocer más y quizá como que vivirlo, ¿no?, en nuestro día a día. Entonces creo que ahí es donde yo conocí más de cerca de la historia, en particular de Otuzco. (Bianca)

Anécdota 10: Una profesora marcante y sus excursioncitas:

Rescato una experiencia que me pasó en primaria. Teníamos una profesora que era bien entusiasta, nos sacaba a conocer los lugares, y bueno, lo que rescato de este viajecito, porque viajamos aquí cerca, [a] lo que es Pachín Alto, donde está el cerro Urpillao, que es muy bonito. Bueno, primeramente, la profesora nos contó pues, ¿no? que aquí en el cerro había una plantita que era el rocoto de oro. Y bueno viajamos para allá a buscar y también nos contó que había una serpiente en una laguna bien grande, y nuestra intención era conocer, ¿no?, conocer, y más que todo, y llegar a este lugar donde estaba la serpiente, más que todo. Pero no logramos llegar porque es un lugar muy lejos, y más que todo, nos dijeron que, si empezaba a nublarse, a lloviznar, entonces era motivo que no podíamos llegar porque el cerro no nos permite llegar. Fue una anécdota muy bonita y más que todo conocer acerca de nuestra historia de nuestros antepasados. Rescato ese viaje porque pude conocer mi cultura de Otuzco. (Laura)

Discusión

Después de revisar los videos y transcribir las anécdotas, se analizaron los relatos dados por las estudiantes respecto de sus vivencias más significativas en torno a la enseñanza del curso de Historia o Ciencias sociales durante su etapa escolar. Se identificaron 4 categorías, las cuales son: i) Denominación del curso, ii) Enseñanza del curso, iii) Aprendizaje significativo y iv) Temas, hechos y personajes históricos.

A continuación, se presenta la sistematización:



Tabla 1. Categorías identificadas según los relatos

N°	Categorías	Descripción
01	Denominación del curso	<p>“En secundaria sí llevaba el área de historia, pero primero se llamaba Historia, Geografía y Economía, posteriormente pasó a llamarse Ciencias Sociales” (Sofía).</p> <p>“(…) en sí son muchísimas anécdotas que habíamos pasado con el profesor de Historia... de Historia, Geografía y Economía era [su denominación] en esos entonces” (Yanina).</p> <p>“La anécdota que yo tengo de Historia, Geografía y Economía, que posteriormente también pasó a ser Ciencias Sociales...” (Amelia).</p> <p>“(…) va relacionado sobre todo con lo que es Ciencias Sociales. (...) una excelente área, un bonito curso que se lleva en la secundaria (...) para mí fue algo nuevo, porque anteriormente llevé el curso de Historia, Geografía y Economía” (Eliana).</p>
02	Enseñanza del curso	<p>“El método de enseñanza que aplicaba el profesor Luis con todos sus alumnos era un método muy dinámico, basado en el diálogo, ya que participábamos todos al lapso de toda la clase (sic) y si nos aburríamos (...), el profesor siempre nos hacía levantarnos de nuestros asientos y hacer algunos estiramientos. Por otro lado, el profesor Salinas (...), su método de enseñanza era bastante práctico y su explicación mayormente se basaba mediante dibujos, lo cual -a criterio personal- se hacía más entendible” (Sofía).</p> <p>“Él era un profesor muy práctico. Un profesor donde... a él le gustaba enseñarnos, pero de una manera así con dibujos y también este... sacándonos a lugares turísticos y una vez y lo que más recuerdo del profesor... nos dijo: Alumnos, ya, nos vamos a ir de paseo al bosque de piedras y de paso vamos a pasar por las puyas Raymond...” (Yanina).</p> <p>“(…) ya se acercaba el Día del Logro, entonces nuestra maestra, como era una profesora muy dinámica, sus clases las hacía divertidas... realizó un concurso donde cada estudiante realizaría una maqueta de las tres regiones geográficas de nuestro país: la costa la sierra y la selva y la mejor sería expuesta” (Amelia).</p> <p>“Bueno, el curso que dictaba la profesora nos dejaba demasiados trabajos, lo cual nos entregaba unas copias y de esas copias nosotros teníamos que sacar resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, buscar [de] las palabras desconocidas su significado” (Jesenia).</p> <p>“(…) Teníamos una profesora que era bien entusiasta, nos sacaba a conocer los lugares, y bueno, ... rescato de este viajecito, porque viajamos aquí cerca, lo que es Pachín Alto, donde está el cerro Urpillao...” (Laura).</p>



03	Aprendizajes significativos	<p>"En estos momentos lo voy a recordar -prácticamente siempre- porque a través de su rectitud de este docente me permitieron personalmente formarme como una persona responsable y comprometida con sus estudios y mis aprendizajes" (Sofía).</p> <p>"Pero, aun así, con el pasar de los días, me fue gustando más y más. ¿Por qué? Porque en este curso se tocaban temas sociales de los cuales ahí albergaba una historia de nuestros antepasados, una historia de... cómo se originó una guerra" (Eliana).</p> <p>"Entonces, yo puedo dar mi punto de vista que él era un profesor que le gustaba mucho enseñar este curso y que tenía vocación de transmitir sus conocimientos hacia nosotros" (Sara).</p> <p>"¿Para qué [estudiar historia]? Para conocer más de nosotros mismos, y a la vez de conocer, nos daba como que esa confianza, nos inspiraba la motivación de indagar más, de conocer más y quizá como que vivirlo, ¿no?, en nuestro día a día. Entonces creo que ahí es donde yo conocí más de cerca de la historia, en particular de Otuzco" (Bianca).</p>
04	Temas, hechos y personajes históricos	<p>"(...) por ejemplo, la guerra conocida como la Guerra del Salitre o la Guerra del Pacífico" (Eliana).</p> <p>"La historia que más me impactó fue sobre los incas en el Perú. (...) dicen que fueron llamados "El pueblo del Sol", y se dice que su imperio fue el más grande. Cuando se encontraron con los españoles -a pesar de ser una civilización joven- se inició su expansión en 1438" (Andrea).</p>

Fuente: Elaboración propia

Es preciso remarcar que a las estudiantes del Programa de Educación Inicial se les pidió que recordaran un momento "impactante, marcante o significativo" de sus propias experiencias escolares relacionadas con la enseñanza del curso de historia o ciencias sociales en su etapa de educación secundaria. En ningún momento se les pidió que recordaran un tema, contenido o personaje específico, sino aquello que les haya marcado sus vivencias.

En tal sentido, es importante resaltar cómo asoman ciertos temas con regularidad y bastante centralidad en los relatos consignados en video para la actividad y transcritos en el presente documento. Otro aspecto importante está relacionado con el proceso de producción de los relatos analizados en este texto. Eran parte

de las actividades desarrolladas en el curso que impartí. Así, los alumnos también tuvieron en cuenta esta singularidad, es decir: sabían que sus informes iban a ser leídos y analizados por el profesor del área. De esta manera, dichos registros expresan la elección y selección de sus relatos por parte de los estudiantes. Por ello, también es importante analizar los recuerdos como registro interpretativo de los estudiantes, incluso antes de analizar los contenidos del material producido. En este sentido, es un escrito marcado por la intención de los estudiantes y las condiciones de su producción. Indica cómo se apropiaron de la actividad solicitada y seleccionaron los relatos de memoria que les gustaría compartir con el docente y otros colegas.

Considerando las variables presentadas, es importante comprender los relatos de memorias y los contenidos presentados por los estudiantes, analizando así lo que aparece con mayor frecuencia en las experiencias compartidas. De las 10 experiencias relatadas, 8 muestran cómo los relatos presentan una memoria marcada por la presencia del docente en el aula. La presencia del profesor -o profesora- está directamente relacionada con las experiencias que fueron seleccionadas por los estudiantes. Es decir, según los relatos seleccionados que componen la actividad, la presencia del docente ocupa un lugar central en los relatos presentados. En otras palabras, percibimos que los relatos presentados indican cómo los docentes actuaron de manera marcante o significativa en las experiencias recordadas. En este sentido, es importante resaltar cómo la figura del docente constituye un “eje vertebral” en las experiencias vividas por los alumnos que participaron de la actividad.

También es importante mencionar que la presencia del docente se relaciona tanto con experiencias positivas, vinculadas a una clase recordada con cariño, como con experiencias negativas. Así, queda claro que es a partir de las actividades desarrolladas por los docentes que los alumnos recuerdan los momentos destacables



en el aula de educación básica. En este sentido, es interesante ver cómo los informes/ relatos compartidos presentan los momentos destacados a partir de las metodologías desarrolladas por sus docentes. Así, las experiencias registradas en las anécdotas adquirieron significados positivos o negativos en estrecha relación con la didáctica desarrollada por los docentes. En este sentido, a través de los relatos presentados, percibimos cómo las metodologías utilizadas en el aula interfieren en la forma en que los estudiantes se apropian de las experiencias vividas en el aula.

A modo de conclusión

El desarrollo de la actividad permitió conocer las vivencias y percepciones de las estudiantes en torno al desarrollo del curso de historia a través de sus propios relatos. Las estudiantes reconocen que, la historia es una materia -principal o preponderante- de un curso mayor, cuya denominación fue Historia, Geografía y Economía, y que luego pasó a denominarse Ciencias Sociales, hasta la actualidad.

Asimismo, las estudiantes valoran mucho el uso de estrategias innovadoras para la enseñanza de la historia, sobre todo de aquellas que tengan que ver con dinamismo, participación activa e innovación. Los relatos contados dan cuenta de profesores que rompieron el típico molde del educador vertical, paramétrico, aburrido y autoritario que se suele asociar a aquellos que enseñan la materia, dando cuenta de maestros que hacen uso de visitas a paisajes naturales locales, viajes cortos y manualidades, para desarrollar y/o reforzar sus lecciones. Podemos señalar que el docente es el eje vertebral de la asignatura y sus estrategias de enseñanza en la impartición de la materia gestó en las estudiantes recuerdos positivos o negativos.

En correspondencia con lo anterior, también las estudiantes reconocen haber obtenido un aprendizaje significativo del curso, por ejemplo, en relación a sus hábitos de estudio: disciplina, res-



ponsabilidad, comprensión lectora, habilidades investigativas, nuevos conocimientos e identidad local. No obstante, ninguna de las intervenciones refiere sobre su compromiso individual y ciudadano con el país.

Finalmente, los temas, hechos y personajes históricos que recuerdan las estudiantes, pertenecen exclusivamente a la historiografía oficial del país; existe la presencia permanente del panteón criollo, reforzando una identidad hegemónica. Además, los temas que se aluden no dan cuenta de explicaciones o cierto interés por los problemas actuales que nos aquejan como sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2010). *Globalización. El proceso en el que estamos metidos*. Editorial Brujas.
- Armas C., J.; Moreira, A. I.; Maia, C. y Conde, M. J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica. ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), pp. 67-80. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369521>.
- Chávez, G. T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. (1ª ed.). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CNE (Consejo Nacional de Educación). (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*. Primera edición. Lima: CNE.
- CNE (Consejo Nacional de Educación). (2012). *Políticas de Estado – Castellano*. Primera edición. Lima: CNE. <https://www.acuerdonacional.pe/politicas-de-estado-del-acuerdo-nacional/politicas-de-estado%E2%80%8B/politicas-de-estado-castellano/?print=pdf>.



- Degregori, C. I. (2003). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En P. Oliart (Ed.), *Territorio, cultura e historia* (pp. 212-228). Lima: Cooperación Alemana al Desarrollo/Prom Perú/Instituto de Estudios Peruanos.
- Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Nuestra Señora de la Asunción. (2019). *Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2019-2023*. Primera edición. Otuzco: Perú.
- Ley 28044 de 2003. *Ley General de Educación*. 28 de julio de 2003.
- Ley 30512. *Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes*. 2 de noviembre de 2016.
- Méndez, C; Mori, J.; Prada, M. F. y Sánchez, M. F. (9 de octubre de 2020). El futuro de la educación superior y técnico-productiva en el Perú. *ENFOQUE EDUCACIÓN*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/futuroeducacionsuperiorperu/>.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Asistencia técnica: implementación curricular. Tema 09: evaluación de los aprendizajes*. Lima: Dirección General de Desarrollo Docente - Dirección de Formación Inicial Docente - DIFOID.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Inicial*. Primera edición. Lima: Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Primera edición. Lima: Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Primera edición. Lima: Perú.
- Ocaña F., Y. (2009). Las Ciencias Sociales y su enseñanza: formemos estudiantes creativos, críticos y cooperativos. *Investigación Educativa*, 13(24), 179-185. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4144>.
- Portocarrero, G. y Oliart, P. (2021). *El Perú desde la escuela*. (2a ed.). Fondo Editorial Universidad del Pacífico.



- Redacción. (10 de marzo de 2021). Institutos de educación superior: los dilemas del licenciamiento. *Educación*. <https://www.educacionperu.org/institutos-de-educacion-superior-los-dilemas-del-licenciamiento/>.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envió editores. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>.
- Revilla, F. D. M. (2020). El método de investigación documental. En Sánchez H. A. O. (coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 7-22). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Saramago, J. (2008). *El hombre duplicado* (2a ed.). España: Punto de Lectura.
- Soto, Y. A. F. (2020). Las voces de los estudiantes y la educación histórica: Oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. *Revista Sophia Austral*, (26), pp. 13-31. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/369>.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Francia: UNESCO.
- UNESCO - OREALC. (2017). *Educación para la ciudadanía mundial en América Latina y El Caribe: hacia un mundo sin muros: educación para la ciudadanía global en el ODS 4 - Agenda E2030*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y EL Caribe.



- UNESCO – OREALC. (2021). 12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y EL Caribe.
- Valle, T. A. (2020). ¿Aprender historia, aprender a pensar nuestra sociedad? Enseñanza de la Historia, (20), pp. 9-20. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/137428/Ensen%CC%83anza%20de%20la%20historia%2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Verástegui A. W. J.; Tarazona, R. L. F. M. y Farro, C. (2018). Perú: ¿cómo vamos en educación? 2018. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6104>.
- Ybáñez, F. N. (s.f.). Importancia del Licenciamiento de Institutos de Educación Superior. Instituto Continental. <https://icontinental.edu.pe/importancia-del-licenciamiento-de-institutos-de-educacion-superior/noticias/>.



An aerial photograph of a tropical coastal town. The town is built on a hillside overlooking a bay. The buildings are mostly low-rise with light-colored roofs. There are several boats docked in the bay. The surrounding area is covered in dense tropical forest. In the background, there is a large body of water, possibly a lagoon or a bay, with a small island or peninsula visible. The overall scene is peaceful and scenic.

Parte IV

Temas emergentes y currículum de historia y ciencias sociales

Los nuevos desafíos de la enseñanza de la historia en Colombia: De la convivencia intercultural a la patrimonialización de saberes mestizos¹



FABIÁN ANDRÉS LLANO

UNIAGUSTINIANA (COLOMBIA) Y UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (COLOMBIA)

ÁNGELA MÁRQUEZ SILVA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO
JOSÉ DE CALDAS (COLOMBIA)

Introducción

Durante el último proceso electoral en Colombia (2022), emergió la figura política de Francia Márquez. En estos comicios

1 El siguiente capítulo de libro es resultado de los avances de la tesis doctoral titulada Resignificación de la población indígena. La enseñanza de la historia desde los procesos de construcción de memoria. También retoma elementos teóricos y metodológicos de la investigación del proyecto de investigación denominado modelo de desarrollo turístico basado en la convivencia socio ecológica, el cuidado mutuo y las potencialidades patrimoniales (Bogotá –región innovadora 2025) financiado por la Universitaria Uniagustiniana.



presidenciales esta líder afrodescendiente se convirtió, para una parte del país, que no se ve representada por las tradicionales clases dirigentes, en un símbolo de resistencia cultural, política, social y ambiental. Desde la inscripción de su candidatura pasó rápidamente a consolidarse como una sorpresa política cuando en marzo del 2022 fue la tercera candidata más votada en las primarias de todas las coaliciones políticas con 800.000 votos. Este hecho político no solo abrió las puertas para que se convirtiera en la fórmula vicepresidencial de Gustavo Petro, candidato presidencial con un pasado asociado a la guerrilla del Movimiento 19 de abril (M-19), sino que ha empezado a fracturar un régimen de visibilidad asociado a un origen colonial de clasificación y subordinación².

El pasado 19 de junio al final de la tarde el país conocía al primer líder de izquierda elegido como presidente de Colombia y también a la primera vicepresidenta afro en ocupar este cargo. Con una apretada victoria Gustavo Petro se alzó con la presidencia de Colombia con la votación más alta conseguida hasta el momento con un total de 11.281.013 frente a los de su contendor Rodolfo Hernández con 10.580.412. Esta diferencia en el preconteo electoral fue de apenas 700.601 votos. Sin llegar a caer en un ejercicio de mecánica electoral, que por pura coincidencia corresponden con los votos de Francia Márquez en las primarias, esta figura política fue determinante para que el líder de izquierda ganara la presidencia.

De acuerdo con Pachón Soto, (2022)

Francia Márquez, una mujer negra, abogada, ambientalista, líder social, representa y visibiliza hoy a todos los dejados al margen del futuro en la historia de Colombia, representa a las víctimas de la histórica

2 En apartado posterior se hará referencia a esta matriz sociocultural y su relación con las ciudadanías interculturales.



sacrificial, a los desplazados por el paramilitarismo, por las disidencias de las Farc, por la minería ilegal, por el abandono del Estado; representa a los expropiados por los gamonales terratenientes y políticos del país; Márquez encarna, es memoria viva, actual y presente de siglos de lucha contra la servidumbre. Esto es claro cuando ella alude a los nadie, a las nadie, a los mayores y mayoras de la sociedad colombiana. Porque como símbolo, ella los representa. (p. 120).

Más allá de esta alusión a Francia Márquez como política y como símbolo de resistencia, esta figura pública resulta fundamental para poner de manifiesto una problemática en la enseñanza de la historia de Colombia. Esta dificultad consiste en qué tipo de recuerdos, olvidos y silencios de la historia de Colombia pueden convertirse en contenidos y propósitos formativos y cómo estas reflexiones pueden articularse con posturas más actuales, es decir ¿De qué manera un tratamiento del pasado puede incluir un tratamiento del presente? ¿cómo en las relaciones entre estudiantes y docentes se pueden contrastar puntos de vista sobre la producción del recuerdo y el olvido y lo que es más importante de qué manera se contribuye a una convivencia intercultural?

Esta relación de Francia Márquez con la enseñanza de la historia no tiene solo un antecedente inmediato en las elecciones presidenciales, ni tampoco en un pasado reciente donde se ha hecho evidente una división política del país³, tiene unas profundidades históricas que pueden ser reflexionadas y desmanteladas en el acto pedagógico. Se trata de unos nuevos desafíos en la enseñanza de la historia de Colombia que parten por aceptar de entrada que

3 Esta división política del país se ha hecho evidente desde el plebiscito sobre los acuerdos de paz en el 2016. Vale la pena recordar que para este año ganó el NO a la firma de los acuerdos de paz por un estrecho margen con el siguiente porcentaje: el 49.78% por el SI frente al 50.21% por el No, con un total de 12.808.858 de los ciudadanos que participaron en esta consulta. Algunos analistas políticos han demostrado con los mapas electorales de la actual contienda electoral y los gráficos de este plebiscito unas coincidencias geográficas en la división política de un país, expresadas en el país del centro, excluyendo a Bogotá y un país de las periferias.

la historia que se ha enseñado es una historia que por lo general tiene unos protagonistas que son los españoles, los letrados, los clérigos y el hombre blanco y que es necesario construir una verdad de adecuación que permita mayor visibilidad de la historia del mestizo, del campesino, del negro y del indígena.

De acuerdo con Grüner (2002), es bien conocida la idea de historia que se reafirmó en ciertos núcleos críticos del pensamiento occidental con la idea de una historia teleológica con la evolución lineal de los hechos del pasado. Esta idea de historia como devenir, requiere ser desmantelada en la escuela desde profundas reflexiones pedagógicas y didácticas que pongan en juego nuevos principios epistémicos y epistemológicos sobre la naturaleza del conocimiento histórico, algunos principios psicológicos sobre los que se aprende estos contenidos y sobre todo los efectos ideológicos que involucran relaciones de poder que se encuentran en la construcción de este conocimiento que se pretende enseñar.

Si se parte de la idea que la historia es una elección explícita de un bando en la lucha ideológica, se puede afirmar que la reconstrucción de los hechos del pasado es una toma de posición de partido frecuentemente disfrazada de objetividad (Grüner, 2002). Desde esta idea en un país tan dividido como Colombia, habría que enseñar dos historias. La primera de ellas sería la del centro que tiene sus bases en la cultura letrada del siglo XIX y en las formas patrióticas que bajo la figura del prócer se desplazó al sistema escolar. La segunda, mucho más emergente reclama la reivindicación cultural, social, política y económica de identidades históricamente subordinadas como el negro, el indígena y el campesino. El desafío en la enseñanza de la historia es aún mayor en la medida en que se requiere pensar en qué historia o historias pueden transitar al sistema escolar al tener presente estas nuevas realidades.



En este sentido la enseñanza de la historia no puede desconocer los procesos de construcción de los recuerdos y los olvidos donde es probable que aparezca la vieja discusión y tensión entre memoria e historia. Tampoco se puede abandonar el papel cada vez más protagónico de las creencias que son inseparables de las prácticas culturales donde se ponen en circulación unos campos semánticos en la legitimación del pasado y del presente. En estos espacios discursivos transita el racismo, el clasismo y mediante frases como “indio comido, indio ido, indio desagradecido” “este indio” “negro tenía que ser” que pasan por broma y terminan naturalizando la discriminación, sin embargo, también emergen otras expresiones como “vivir sabroso” “la dignidad de los nadies” entre otras frases, que pueden ser interesantes para plantear nuevos procesos interactivos en el aula.

Pensar en la enseñanza de la historia recuperando los registros de la escritura y la oralidad, las experiencias del olvido, los silencios, los marcos de historización junto con los marcos de una rehistorización, conllevan a una salida en la convivencia intercultural relacionada con las interacciones, negociaciones e intercambios culturales en las que se transmiten saberes, conocimientos y prácticas culturales. Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia requiere además que esté relacionada con los procesos de construcción de identidades, con el reconocimiento y diferenciación de un escenario donde aparezcan tensiones, acuerdos, desacuerdos, consensos y disensos de comunidades escasamente visibles en la historia tradicional y oficial, como los indígenas, los afros, los raizales, los palenqueros, los campesinos.

En el siguiente capítulo se hará un recorrido que implica, por una parte, contextualizar la discusión sobre la enseñanza de la historia en Colombia, desde un acercamiento teórico y metodológico a la manera de socioanálisis desde una perspectiva bourdiviana (Bourdieu, 2003). En esta medida se buscó lo trascendental histó-



rico, es decir poner de manifiesto la objetivación del sujeto que objetiva en un ejercicio de vigilancia epistemológica y reflexividad para poner de manifiesto la emergencia de un campo de la enseñanza de la historia, que aferrado a las disciplinas escolares, pretende ganar autonomía relativa. Este pequeño ejercicio de re-historización permitió recuperar las condiciones de producción de la enseñanza de la historia en tres puntos importantes. El primero de ellos, fue su anclaje con tradiciones decimonónicas reafirmada en la Academia Colombiana de Historia. La segunda de ellas, el desmarque paulatino de unas estructuras tradicionales a unas formas universitarias en el campo de la historia que condujo a la profesionalización de esta disciplina en el país. En tercer lugar algunos debates de la enseñanza de la historia que han conducido a pensar en la posibilidad de una autonomía relativa como campo de investigación y posible disciplina o subdisciplina de la historia.

En segundo lugar, se muestra un debate importante sobre la enseñanza de la historia desde el papel que cumplen las comunidades indígenas, específicamente, la visibilización de estas comunidades en los mismos textos escolares y en los procesos de enseñanza aprendizaje. La concreción de esta discusión permitió plantear un modelo de entrada y de salida sobre la convivencia intercultural en la enseñanza de la historia que puede ser replicado a otras identidades históricamente subordinadas en un país como Colombia. La clave de lectura de este apartado requiere no perder de vista el primer apartado, ya que muchas de las reflexiones, deducciones y concreciones de este modelo de entrada y salida se deben a puntos clave de estos dos apartados leídos en una suerte de ida y vuelta.

Por último, el capítulo presenta una estrategia didáctica que puede complementar la reflexión pedagógica propuesta al final del segundo apartado, en términos de una recuperación y patrimonial-



lización de saberes mestizos en el aula bajo tres elementos clave. En primer lugar, una comprensión de la enseñanza desde la convivencia intercultural, en segundo término unas decisiones organización de la enseñanza, programación, metodología y evaluación que dependen de una co-construcción del saber.

Esta propuesta se plantea como un desafío en la actual coyuntura política, social y cultural que vive el país y que requerirá de algunas alternativas en la enseñanza de la historia, sobre todo al tener en cuenta las recomendaciones de la Comisión para el esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición que durante tres años sistematizó, organizó y puso de manifiesto la desventaja de la guerra y la necesidad de una convivencia en el país.

Un pequeño ejercicio de rehistorización: Algunas tensiones en la enseñanza de la historia en Colombia

Esta discusión planteada sobre la enseñanza de la historia en Colombia permite pensar en la configuración de un campo de conocimiento que se viene consolidando desde la elaboración de un código disciplinar cercano a las disciplinas escolares. Las diferentes investigaciones que han prosperado en este sentido no hacen más que reafirmar la necesidad de ir más allá de los datos históricos, de la memorización de fechas y de personajes (Arias 2015, Ibagón, 2016, Padilla y Bermúdez, 2016; Aguilera, 2017; Pantoja, 2017). Estos estudios insisten en que el aprendizaje histórico es un objeto de reflexión escolar y que los contenidos históricos más que llegar vía currículo oficial, requieren repensarse, reflexionarse sobre la base de cuestionar unos supuestos básicos en la enseñanza como los siguientes:



1. El apego a un único método para la reconstrucción del pasado que sigue los preceptos de la historia romana y está centrado en héroes y batallas
2. La reivindicación de una historia nacional bajo procesos de homogeneización que implica la construcción de una dicotomía entre lo civilizado y lo bárbarico
3. La difusión de una historia nacional que debe ser recordada a partir de efemérides y monumentos.

A pesar de estos cuestionamientos, resulta relevante observar desde un ejercicio sencillo de rehistorización como estas prácticas pedagógicas se fueron estructurando desde estas tres ideas básicas antes mencionadas. En los inicios del siglo XX en Colombia esta idea de la enseñanza de la historia recaía en abogados, letrados y algunos eruditos que tomaron a la narración, la pulcritud lingüística y la conmemoración como mecanismos necesarios para hacer historia (Llano, 2011). Esto se puede explicar por la emergencia de una Academia de Historia, que tuvo relación, por lo menos con algunos de sus miembros, con la Academia Colombiana de la Lengua que empezó a funcionar en 1871.

Como consecuencia de la Guerra de los mil días y la pérdida de Panamá, se estructuró una educación estatal bajo el respeto a los símbolos patrios y el fortalecimiento de la iconografía histórica en cabeza de la naciente Academia Colombiana de Historia fundada en 1902. En este sentido, se buscaba superar desde el sentido patriótico, las dificultades que llevaron al país a la guerra y para esto, la enseñanza de la historia se convirtió en una herramienta para consolidar los objetivos de la Política de la Regeneración.

En la resolución 115 de 1902 se estableció la Comisión de Historia y Antigüedades Patrias dependiente del Ministerio de Instrucción Pública para que se hiciera cargo del estudio de las

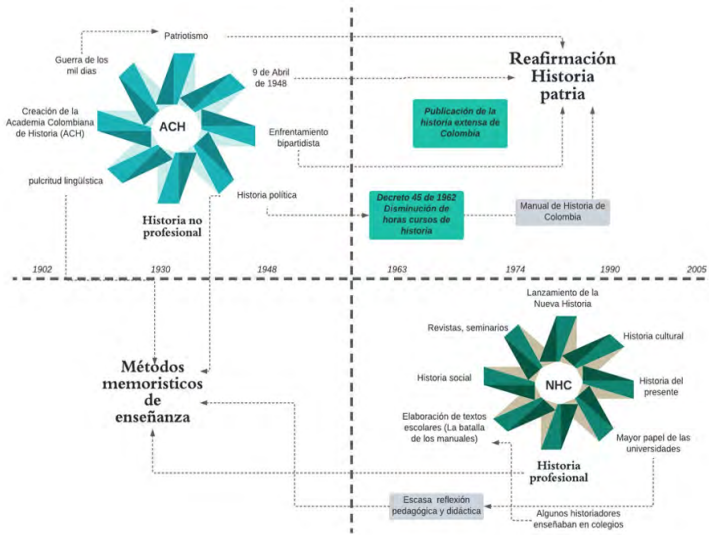


antigüedades americanas y la historia patria en todas sus épocas, también se encargó del allegamiento y análisis de los materiales propios de estos estudios, la fundación de museos, el manejo de los archivos públicos y privados, el cuidado y protección de monumentos históricos y artísticos desde el ramo de la instrucción pública (Velandia, 1988, Rodríguez, S. 2017). Con esta apertura de la academia, el monopolio de la educación histórica, recayó sobre ella, no solo produciendo la narrativa que posicionaba a los hombres de letras, sino produciendo los mismos textos sobre la enseñanza de la historia. Los textos escolares se convirtieron en dispositivos importantes para la reproducción de las diferencias sociales y culturales con gran incidencia desde finales del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX (Ibagón, 2016).

Vale la pena aclarar que los miembros de número de la Academia Colombiana de Historia, no eran historiadores, es decir, no estaban formados en la disciplina de la historia bajo la fuerza del historicismo del siglo XIX. Por lo tanto, el apego al método para nombrar el orden de los hechos del pasado, no procedía para estos hombres eruditos aficionados a la historia. La competencia para hacer historia recaía sobre el *uso correcto del lenguaje y la pulcritud lingüística*. Esto quiere decir que para hacer historia a comienzos del siglo XX era necesario hablar y escribir bien el castellano. Esta competencia lingüística hizo parte de la formación de buenos ciudadanos, responsables del cultivo del idioma y garantes de la conexión identitaria con España.



Figura 1. Campo de la producción de la enseñanza de la historia en Colombia



Fuente: elaboración propia a partir de (Serna Dimas, 2001, Archila, 2006, Llano & Chavarro, 2010)

Esta situación empezaría a cambiar con la influencia de Escuela Normal Superior (ENS) entre 1936 y 1952, que bajo un ideario liberal introdujo algunas innovaciones en las ciencias sociales para la formación de normalistas con inclinaciones por la investigación del pasado (Archila, 2006). Sin embargo, con los desmanes causados por el 9 de abril de 1948, esta concepción de avanzada en la profesionalización de la historia queda suspendida en la medida en que se aducía que una de las razones que había causado la semidestrucción de la ciudad se debía en gran medida a una ignorancia del pasado. Con esto se atisba el patriotismo y se fortalece el monopolio de la enseñanza de la historia por parte de la Academia Colombiana de Historia.

Con la paulatina profesionalización de la historia en la década del sesenta y setenta bajo la influencia cada vez mayor de nuevos paradigmas como la Nueva Historia a su vez permeada por la escuela

de los Annales, la escuela norteamericana New Economic History y el marxismo, la disputa por la enseñanza de la historia empieza a ser mucho más directa en cuanto a la producción de textos escolares por parte de algunos historiadores formados en Colombia. La desaparición de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Nacional le resta a esta universidad capacidad de reflexión pedagógica en temas sobre la enseñanza del pasado (Archila, 2006).

Aunque la enseñanza de la historia en primaria y secundaria seguía bajo la tutela de la Academia con la influencia de textos escolares canónicos como el de Henao y Arrubla, a partir de la década del cuarenta empezaban a circular algunas investigaciones con un análisis riguroso y un tratamiento metodológico diferente como el libro de Luis Eduardo Nieto Arteta sobre Economía y cultura en la historia de Colombia en 1942, la obra de Luis Ospina Vásquez, Industria y protección en Colombia de 1955 y la aparición de trabajos sociológicos como el texto, el hombre y la tierra en Boyacá de Orlando Fals Borda publicado en Bogotá en 1957 (Archila, 2006).

Esto permitió un desplazamiento del centro de gravedad de la historia colombiana de la época heroica al periodo de las llamadas reformas del medio siglo a la complejidad de las relaciones entre el desarrollo económico y la política y la necesidad de reconocer otros protagonistas de la historia más allá de las referencias patrias y políticas desconectadas de los avances en el país (Colmenares, 1991).

Con estas nuevas influencias en la producción del saber histórico se pasó desde el ámbito universitario a proponer nuevos manuales escolares que fueron fuertemente criticados por algunos miembros de número de la ACH. En 1984 la publicación de un nuevo manual de enseñanza de historia para el grado 4, que quebraba la enseñanza de la historia en cuanto a la ruptura con los patrones cronológicos y la incorporación de la discusión sobre la historia dogmatizada en el texto escolar, propició un comunica-



do airado en el periódico *El Tiempo* por parte del presidente de la Académica de Historia Germán Arciniegas, titulado “Historia a patadas” (Colmenares, 1991).

Como consecuencia de la creación del Decreto 1002 de 1984 que propició la renovación curricular, en su artículo 5 se integró en una sola área historia, geografía y cívica. Esta situación avalada por la Ley 115 de 1994 además permitió la autonomía de las instituciones escolares, al propiciar que la escuela y los maestros pudieran incluir en el currículo acercamientos a otras disciplinas de las Ciencias sociales, como la sociología, la antropología y la economía principalmente.

A pesar de esta apertura epistemológica, la enseñanza de la historia se ensombreció dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales bajo los Lineamientos Curriculares redactados en el año 2002 (Archila, 2006). Con algunos problemas de coyuntura política como la violencia ocasionada por el narcotráfico, el ascenso del paramilitarismo de la década de los 90, el Exterminio de la UP entre 1985 y 1993 y algunos aspectos como los mal llamados falsos positivos bajo la violencia de Estado en los gobiernos de 2006 a 2009, las reflexiones sobre la enseñanza de la historia empiezan a ser frecuentes.

En el año 2010 se inician una serie de conmemoraciones relacionadas con el cumplimiento de los 200 años de independencia de las naciones latinoamericanas. La discusión dentro de la coyuntura del Bicentenario permite comprender que, en la construcción de relatos de la identidad nacional, los historiadores han seleccionado acontecimientos y relatos propiciando procesos de mitificación de fuentes, actores y argumentos de un lado e invisibilizando otros relatos y narrativas.

Esta situación toma fuerza a partir de la firma del Acuerdo de Paz realizado entre el Gobierno de Colombia de la mano del presidente Juan Manuel Santos y Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo (FARC- EP) entre el 2012 y 2016.



En este sentido se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica con el objetivo de recuperar el material documental y testimonios orales relativos a la violencia ocasionada por el conflicto armado, para ser puesto a disposición de la sociedad en general con el propósito de “enriquecer la memoria política y social colombiana” (Art.147). El Centro de Memoria histórica ha movilizadado a diferentes comunidades grupos en la reflexión sobre los acontecimientos de los que son víctimas, así como en la construcción de procesos de superación de conflictos y restitución de derechos.

La relación creada por el Centro Nacional de Memoria Histórica (en adelante CNMH) con la escuela como institución formadora se estableció por medio de una pedagogía de la memoria bajo la construcción de piezas pedagógicas para desarrollar en la escuela un ambiente de diálogo y reflexión acerca de los silencios y traumas de familias, niños y niñas en el conflicto armado. Con la realización del proceso de desarme y desmovilización con las Autodefensas de Colombia en el 2002 y con los procesos de paz con la Guerrilla de las FARC que terminó con un acuerdo de paz en el gobierno de Juan Manuel Santos en el 2016, se abre una discusión acerca del desarrollo de la siguiente etapa de implementación de los acuerdos programados entre el 2017 y el 2031. En esta coyuntura se ha buscado construir una política de Memoria, Paz y Reconciliación, con la promulgación de la ley 1448 de 2011, art 145, numeral 7 que impone al Ministerio de educación la realización de proyectos pedagógicos que reparen los derechos vulnerados por el conflicto armado, desarrollen competencias ciudadanas y garanticen el conocimiento de la verdad, reconocimiento de las víctimas, la reconciliación y la no repetición.

7. El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial



y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos.

Parágrafo. En estas acciones el Estado deberá garantizar la participación de las organizaciones de víctimas y sociales y promoverá y reconocerá las iniciativas de la sociedad civil para adelantar ejercicios de memoria histórica, con un enfoque diferencial. Adicionalmente las actividades de memoria histórica a las que se refiere este artículo harán especial énfasis sobre las modalidades de violencia contra la mujer en el marco de las violaciones contempladas en el artículo 3° de la presente. (ley 1448 de 2011, art 145, numeral 7)

La institucionalización del reconocimiento de la existencia de un conflicto armado interno en Colombia ha permitido que las reflexiones sobre la enseñanza de la historia empiecen a ganar mayor autonomía en la búsqueda de una pertinencia formativa que más que datos y fechas persiga la estructuración de unos contenidos y unas estrategias didácticas que potencien el desarrollo del pensamiento histórico (Arias 2015, Ibagón, 2016, Pantoja, 2017). Estas formas de enseñanza de la historia de Colombia requieren potenciar temas relevantes como la empatía, la solidaridad, y el desarrollo de habilidades de pensamiento como el razonamiento, la comparación, la diferenciación y la valoración; lo que limita el desarrollo del pensamiento histórico (Cubillos & Llano, 2021).

Otra de las dificultades en esta enseñanza antes del año 2009 fue la escasa reflexión histórica en la escuela sobre los efectos económicos, sociales y culturales de la violencia bipartidista y la consecuente creación de las guerrillas, los temas de asesinatos de líderes sociales, secuestro, desplazamiento, desaparición y violencia de Estado. Con la incorporación al debate público de la enseñanza de la historia desde la pedagogía de la memoria, se fortalecen estos temas relacionados con los debates entre memoria y enseñan-



za y las diferentes corrientes y enfoques historiográficos como por ejemplo la historia del tiempo presente. A pesar de estos intentos por vincular otras narrativas diferentes de las narrativas hegemónicas de una historia política, la presencia en la enseñanza de la historia de negros e indígenas en la formación de un Estado-Nación Colombiano, no ha sido tan visible. Como pueblos borrosos sin derecho a una imagen, las comunidades indígenas colombianas inician luchas por su reconocimiento jurídico durante el siglo XX, con luchas por la recuperación y protección de las tierras en los años 30, estas formas de visibilidad solo se concretaron en los 60s con la promulgación de reglamentos y ordenamientos que otorgaban a las comunidades indígenas reconocimiento sobre sus tierras, acceso a servicios de salud y educativos (Roldan, 1996).

Finalmente, dentro de las propuestas de reivindicación de identidades históricamente subordinadas como los indígenas y los afrodescendientes, a pesar de que la jurisprudencia a adelantado leyes con tal propósito no parece haber una intención desde la académica y la escuela para relieves sus identidades en los currículos. Se requiere entonces comprender modos alternativos de representación del pasado desde la mirada indígena, afro y campesina. Lo anterior es sumamente problemático en la medida en que los estándares, los currículos, los planes de estudio, las didácticas están soportados sobre la base de la concepción de una historia occidental que poco o nada ha involucrado las percepciones, los sentidos y los significados del pasado, de los recuerdos y los olvidos de estas identidades.

Una breve discusión sobre la enseñanza de la historia desde la perspectiva indígena: primer paso para la convivencia intercultural

Ante esta situación resulta pertinente realizar una breve discusión sobre cómo se ha incorporado la imagen del indígena en la



enseñanza de la historia. Un primer punto al respecto se encuentra en la producción de los textos escolares de historia. Los intentos que se han realizado para visibilizar y posicionar la imagen del indígena en los textos escolares han sido escasos. Uno de estas iniciativas se encuentra en el artículo *El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: Representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos* realizado por el doctor Robert Aman, como parte de su investigación como Candidato a Doctor de Universidad de Linköping. Esta es una investigación comparativa de los discursos utilizados en libros escolares en Suecia y en Colombia donde se evidencia que en los libros escolares se presta poca importancia a las comunidades indígenas latinoamericanas (Aman *et al.*, 2010).

El mismo Aman (2010) plantea que a propósito de la dimensión religiosa, los libros de texto analizados hacen énfasis en los sacrificios humanos realizados por los mayas y los aztecas, con un claro sesgo y una reducción de las comunidades como primitivas y bárbaras, al comparar esta situación en un entorno cristiano sin una explicación de la cosmovisión que subyacía a este ritual en las dinámicas culturales propias de estos territorios. También en la presentación de los conocimientos artísticos y científicos que poseían pero sobre todo en los usos de la técnica, se muestra una clara reducción de estas comunidades indígenas. Por ejemplo, en los libros de texto analizados el uso de animales de tiro, se plantea, que los indígenas no tenían la inteligencia capaz para utilizar un animal como herramienta de carga, ya que animales grandes como vacas, bueyes o caballos no existían en la parte sur del continente americano. Estas comparaciones desde lo que se tiene frente a lo que no se tiene, permite que los términos de desigualdad y menosprecio emerjan y se instituya una concepción de los indígenas como objetos vivientes. Este es uno de los mayores problemas en la visibilización del indígena como protagonista de la historia. La representación de nosotros y ellos, del acá y del allá, refuerza en la producción



de la historia la idea del mundo salvaje en dicotomías como desnudez-vestido, placer-ética, ocio-trabajo (De Certeau, 2006).

Desde esta matriz cultural donde se ha invisibilizado al indígena, Rodrigo Basualdo Rojas (2011), plantea un análisis de los textos escolares desde conceptos como género, raza, mestizaje, etnia, civilización, barbarie, a partir de la revisión de los discursos y los juicios valorativos hacia la cultura nativa americana y el sujeto indígena. El resultado reafirma la hipótesis acerca del mantenimiento de una concepción de inferioridad del indígena que toca con un racismo producido y mantenido por los mestizos después de la independencia hasta la actualidad⁴. Al respecto es importante reconocer que la descripción de lo indígena y de sus comportamientos, prácticas y expresiones es tramitado a partir de la valoración del observador, que por lo general son cronistas o conquistadores españoles. En este sentido, se puede identificar que la comprensión de la identidad indígena es una construcción a partir de los relatos de los españoles conquistadores; objetivaciones que se realizan a partir de un observador con sentido de superioridad desde conceptos como raza, mestizaje, indio, buen cristiano, etnicidad, etc.⁵ Esta relación de subordinación de los españoles frente a los indígenas, no solo se limitó a las objetivaciones antes expuestas, sino también a guerras, asaltos y saqueos, violación sistemática de mujeres como botín de guerra. Más que hacerse evidentes en los

4 Este trabajo es realizado a partir de la exploración documental de los textos escolares avalados por el Ministerio de Educación entre los años 1990 a 2009. Lo importante de este periodo elegido para el análisis radica en la misma coyuntura del país pues corresponde al periodo posterior a la caída de la dictadura y la vuelta a la democracia, un espacio propicio para nuevos horizontes de construcción de narrativas históricas con el propósito de la consolidación de la nación chilena.

5 En relación con el concepto Étnico, Basualdo (2011) expresa que, si bien este tiene raíces griegas que llevan a definirlo como “describir”, esta definición ha mutado y se ha latinizado transformándola en la descripción del mundo que no es cristiano; donde la acción de describir no queda en las manos de aquellos que quieren describirse, los nativos americanos, sino en las manos de los colonizadores que identifican las características de estos en relación a sus valores europeo-cristianos.



libros de texto, se suavizan estas situaciones de vulneración, limitando el concepto de mestizaje a narraciones anecdóticas como la relación de la Malinche con Pizarro o la leyenda de Matoaka (Pocahontas) en Norteamérica.

Ahora bien, la relación de estas expresiones de racismo con la educación, y más exactamente con los textos escolares se caracteriza por valoraciones de las comunidades indígenas como seres inferiores reconocidos desde la perspectiva de cronistas, historiadores y antropólogos, y no desde *su propia voz*. El problema pedagógico y didáctico que se presenta es precisamente que más que prosperar unas reflexiones formativas sobre la base de unas visiones y divisiones del mundo social y cultural indígena, prosperan los inconscientes culturales en la forma del mundo salvaje, el atraso y unas marcadas diferencias desfavorables para los indígenas.

Desde estas visiones particulares sobre las formas de enseñanza de la historia de su cultura en sistemas educativos regulados desde unos currículos oficiales, resulta problemático plantear las expectativas que tiene la población indígena acerca de la educación escolar, las articulaciones entre la educación para indígenas en su territorio, la educación para los indígenas en la ciudad y los procesos de interculturalidad entre la escuela indígena y lo que se podría enseñar en la escuela acerca de los indígenas. Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar referenciado en el libro “Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intercultural”, (Saaresranta, Tiina, 2011), donde los temas que son preponderantes para las comunidades indígenas Taputá (pueblo guaraní) y la comunidad Pauje Yuyo (nación kallawayá) de Bolivia están vinculados en el reconocimiento del legado indígena en Bolivia a partir de la escritura de la Constitución Política del Estado (2009).

En efecto, esta constitución es un avance significativo en el reconocimiento del sentido de un autogobierno de las comunidades



indígenas Bolivianas, quienes toman riendas en un tema tan relevante como la educación como se puede identificar en el artículo 78 de la Constitución Política del Estado (2009). En este artículo se expresa el interés de educación intercultural desde el diálogo entre las diferentes culturas desde una perspectiva de equidad intracultural, el autorreconocimiento, la valoración de las tradiciones culturales y la protección de las costumbres, así como el tema plurilingüe para reconocer en igualdad de condiciones los idiomas indígenas aymara y quechua, el castellano y el inglés.

Es importante reconocer que esta postura estatal es el resultado de luchas indígenas por la constitución de una educación que responda a las necesidades de su población desde 1910 cuando se crea la primera escuela normal indígena “Escuela Normal de Preceptores Indígenas en Supukachi” y en 1920 cuando se construyen las primeras escuelas indígenas rurales. Ya para 1994 cuando se abre la discusión sobre la educación intercultural y bilingüe se determinó que la educación rural debía priorizar el mantenimiento de la lengua materna como canal para la transmisión de conocimientos, y los consejos educativos indígenas se propusieron para acordar con líderes indígenas y las familias las temáticas que entrarían al currículo relevantes para la comunidad y sus desarrollos productivos⁶.

6 Algunos trabajos realizados en torno a la educación bilingüe se encuentran enmarcados en dos tendencias, una integrando la interculturalidad como parte de las políticas públicas en educación, otra promovida por organizaciones no gubernamentales e indígenas relacionada por el plurilingüismo y la multiethnicidad. Unamuno (2003) refiere que el problema del bilingüismo en América debe ser asumido desde una perspectiva sociolingüística, puesto que las lenguas indígenas sufren de desvaloración dentro de los procesos sociales que se realizan con las comunidades indígenas y como estas asumen su conciencia lingüística y como a partir de esta se crean luchas por los recursos materiales. Por otro lado, las investigaciones evidencian la disputa del espacio de formación con el idioma oficial incluso en las comunidades indígenas. Por otro lado, las políticas educativas propician esperanza frente a la formación de maestros multilingües, sin embargo, es necesario tener en cuenta que la enseñanza a las comunidades no incluye únicamente el lenguaje, sino también bienes materiales y simbólicos.



Aunque, estas primeras iniciativas tuvieron poca difusión dentro del territorio boliviano, se logró superar barreras como la reticencia de los sindicatos de maestros, la falta de materiales didácticos apropiados para cada comunidad y la escasez de recursos económicos para el financiamiento del proyecto. Ya en el 2006 dentro del gobierno de Evo Morales se instauran nuevas reformas en la educación, que tienen como telos la restitución de derechos de las comunidades históricamente excluidas entre ellas los niños y niñas indígenas, así como el desarrollo de alternativas al “progreso capitalista- colonial -explotador, a través del buen vivir que implicó una crítica a las teorías eurocentristas.

Es así como se crea una escuela indígena comunitaria cuyo enfoque pedagógico se enmarcó en la concepción del desarrollo del individuo en vínculo con el desarrollo social y cultural de su comunidad desde una pedagogía liberadora. En este sentido la escuela se propuso como misión la construcción del pensamiento decolonial, desde un diálogo constante al interior de la comunidad con el entorno nacional, partiendo de su relación íntima con el territorio y propiciando procesos prácticos que aporten al desarrollo productivo.

En el caso bogotano resalta la investigación “Herramientas pedagógicas interculturales bilingües con niños y niñas indígenas Embera Katio y Chamí del colegio Antonio José Uribe en Bogotá realizada por la profesora Jennifer Villagrán (2019) como tesis de grado de la maestría en infancia y cultura. La investigación realizada por Villagrán tuvo como fin identificar la cosmovisión del pueblo Emberá Katio y Chami, por encontrar en el colegio estudiantes pertenecientes a dichas comunidades, para así implementar herramientas pedagógicas interculturales para el desarrollo del bilingüismo. Este trabajo fue realizado en torno a 45 personas, 31 niños y niñas, 3 adolescentes y 11 adultos pertenecientes a las comunidades indígenas que habitan en la ciudad de Bogotá como



parte de procesos de desplazamiento por situaciones económicas o por el conflicto armado.

Como conclusión relevante se resalta la importancia de la participación de las comunidades indígenas en proyectos de enseñanza en las instituciones educativas de Bogotá, con el propósito de preservar la cultura indígena aun fuera de sus territorios, desde el respeto por los derechos de los niños y niñas indígenas a su cultura y la restitución de derechos de la población desplazada. Esta conclusión planteada desde la investigación desarrollada por Villagrán deja la duda respecto a lo que es enseñado en la escuela regular colombiana acerca de las comunidades indígenas y si lo que se enseña es suficiente para que cualquier habitante en Colombia reciba la educación adecuada para la construcción de una concepción cultural de un país multicultural y pluriétnico que se presenta en la Constitución política de 1991⁷. El proyecto de investigación de Villagrán plantea la construcción de una propuesta pedagógica multicultural con un énfasis en el bilingüismo, por lo cual busca la construcción de categorías que le permitan comprender la cosmovisión de la población Emberá y construir a partir de ello estrategias pedagógicas incluyentes.

En este sentido, se toma en cuenta para la propuesta pedagógica que la cosmovisión de los Emberá se ha desarrollado a través de la tradición oral, las celebraciones de rituales y su lenguaje. Para los Embera el derecho mayor es constituido a partir de la tradición y la relación con la naturaleza, por lo que está por enci-

7 En relación al lenguaje (lengua materna y Bilingüismo), es importante reconocer que la constitución política de Colombia establece que *“El castellano es el idioma oficial de Colombia. “Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios.” (“Constitución Política de Colombia - Leyes”) La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe*”, con ello es posible plantear un sistema educativo que no distancie la educación de la lengua madre, puesto que esta permite la trasmisión de saberes y la construcción de la identidad. La cosmovisión es vista desde la construcción de un mundo simbólico en el que transitan los seres humanos de una comunidad, desde el cual puede desarrollar sentimientos, afectos y representaciones, que le permiten comunicarse con otros



ma de las leyes creadas por los hombres. Las normas que regulan el universo están establecidas desde la tradición, denominada Ley del origen, que busca mantener el equilibrio entre los seres humanos y la naturaleza.

Ahora bien, cabe mencionar que estas dificultades que viven estas comunidades en el presente tienen unas profundidades culturales e históricas. De acuerdo con Salinas & Juárez (2013) las comunidades minoritarias como las indígenas han sido víctimas de la violencia simbólica desde la llegada de los españoles al territorio americano, al imponer una jerarquía epistemológica sobre los saberes ancestrales. De ahí que para lograr diálogo intercultural en el presente se requieran unos componentes y relaciones clave: 1. El cambio en la discusión de la multiculturalidad a la interculturalidad crítica⁸ 2. Las diferentes estrategias de visibilización de diferentes comunidades para creación de alteridades; aquí el juego de la identidad, la lengua y la cultura, son fundamentales. 3. Con los primeros dos puntos, la interculturalidad se vincula con las particularidades de las lenguas y las culturas.

En estos términos estos mismos autores plantean que el diálogo intercultural requiere no olvidar cinco puntos importantes 1. Un trauma depresivo de largo aliento propiciado por la violencia sistemática realizada por los conquistadores. 2. El sometimiento a procesos de aculturización denominado Neplatismo 3. La disminución del desarrollo de las culturas indígenas en favor a la homogenización de la cultura. 4. imposición de modelos económicos en contra de

8 Es importante aclarar que en América latina el debate acerca de la multiculturalidad se dio a partir de los años 90, momento en el cual la mayoría de los países reconocieron su composición heterogénea. Estas discusiones propiciaron la creación de políticas públicas que de alguna manera fueron perdiendo su potencia, por lo cual fue necesario una nueva ola de fuerza caracterizada por las luchas reivindicatorias por parte de las comunidades indígenas. En el plano educativo la multiculturalidad americana fue asumida desde el plano del neplatismo, es decir a partir de una aculturación de las minorías indígenas; sin embargo, este multiculturalismo no puede ser tratado como lo hacen en los países del norte, pues las características de las minorías son diferentes.



los culturales y medioambientales 5. Desaparición de la memoria cultural y de las lenguas originarias (Salinas, & Juárez. 2013).

Ahora bien, lo intercultural, que evidencia la importancia del reconocimiento de la diferencia en la constitución de las identidades indígenas, se presenta a partir del diálogo que cuestiona las relaciones de poder en busca de la construcción de relaciones equitativas en tres puntos importantes: el primero de ellos, la creación del otro; el juego de la identidad y su relación con la lengua y la cultura. Por ello, cuando los indígenas comienzan a comprender el lenguaje de las culturas dominantes lo pueden hacer desde la experiencia cultural que representa en ella, sin por ello renunciar a su lenguaje y su cultura⁹. Por otro lado, cada comunidad produce un lenguaje que posee códigos y significados culturales, que cuando esta se enfrenta a situaciones de dominación le permite mantener su fuerza de cohesión para diferenciarse de otros. En este sentido, la interculturalidad se constituye en un paradigma crítico que promueve la resignificación de las culturas minoritarias, silenciadas e invisibilizadas.

El desplazar una lengua materna implica transformar la percepción cognitiva de todo lo que nos rodea, la personalidad, las relaciones culturales, ritos, creencias y la postura comprensiva del mundo. Este proceso de Napatlismo puede realizarse sin mucha reflexión acerca de las tensiones que se producen en las bases culturales de una comunidad. El mantenimiento de una lengua in-

9 A este respecto vale resaltar la investigación denominada “Significados de vida: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra” realizada por indígena Abadio Green Stócel dentro de tu tesis de grado de la maestría, desarrollada en el pueblo Gunadule ubicado entre Colombia y Panamá, busca “rescatar la tradición oral en la historia de los pueblos indígenas” (p39), por lo cual indaga acerca de una herramienta pedagógica denominada “Significados de la vida” que propicia acercarse a la génesis de la palabra, filología, para identificar el sentido de las cosas que son importantes para el pueblo Gunadule. En esta investigación se hace referencia al pueblo embera y la pérdida de muchas de sus creencias, como la Madre creadora, como consecuencia del proceso de cristianización.



doamericana no solo implica la comprensión de los significados culturales sino las reflexiones que la comunidad ha realizado acerca de la historia de sí misma, sus obstáculos, conflictos y soluciones que la comunidad indígena decanta en su cultura.

En segundo lugar, en cuanto a la importancia de reconocer en la enseñanza de la historia de los indígenas a las diferentes agencias que participan en la puesta en valor de las culturas indígenas. Estas organizaciones humanitarias y comunidades indígenas puján por la necesidad de la protección de las lenguas indoamericanas, así como por el reconocimiento de su cultura, lengua y tradición no desde la postura de la conservación y resistencia al cambio más cerca al folklor sino desde una perspectiva que reconoce la cultura como producto de comunidades vivas y cargadas de significación.

En tercer lugar en la necesidad del reconocimiento y los sentidos de la autonomía. Esta posibilidad de reconstruirse preservando la cultura y el lenguaje, así como ser autónomos en la toma de decisiones que afectan los intereses económicos y políticos de las mismas comunidades permite pensar en los siguientes elementos: 1. Territorio 2. Historia común 3. Lengua común 4. Organización política, social, cultural, económica, religiosa 5. Sistema de justicia. Vale la pena aclarar que, aunque la Constitución Política y la ley de derechos y cultura indígenas (2001) reconocen los derechos de las comunidades indígenas, estos derechos no pueden ser pensados por fuera de la ley. Es así como los magistrados de la Corte Suprema de Justicia han fallado como improcedentes a 322 controversias presentadas por las comunidades indígenas respecto a la reforma a la Constitución aprobada por el Congreso de la república.

Sin embargo, esta discusión jurídica y cultural podría adelantarse desde un diálogo abierto en diferentes instancias culturales para generar unos efectos públicos que permitan la legitimidad cultural para lograr por lo menos que los saberes indígenas no sean descalificados o renombrados como saberes locales, excluidos o



colonizados¹⁰. En este sentido las comunidades indígenas realizan luchas por la reivindicación de los saberes locales, como producciones dialógicas de conocimiento, que permiten desarrollar conocimientos situados, reconocimiento de formas diferentes de pensar, desarrollando nuevas formas de ciudadanía que requieren ser reincorporadas y resignificadas en el marco jurídico colombiano.

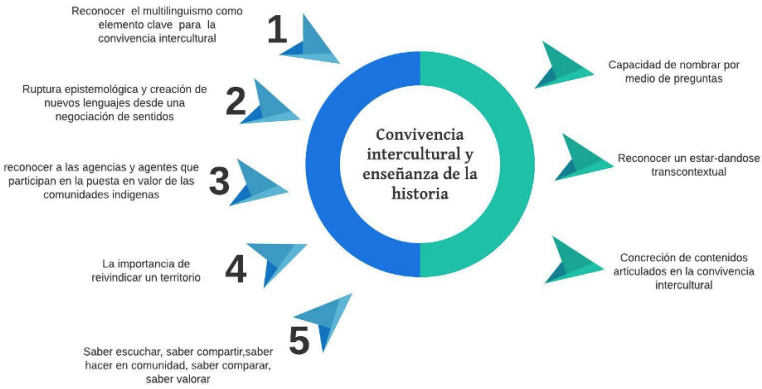
En este orden de ideas el interculturismo propone una escuela en la que se involucren los saberes comunitarios y científicos, propiciando un diálogo de saberes que otorguen a los estudiantes, por un lado, un conocimiento en contexto y por otro un empoderamiento a partir de la decolonialidad del saber y el poder, propiciando así procesos de resistencia a las economías del consumo y la depredación del medio ambiente. Una escuela intercultural implica un encuentro de saberes que fortalece la habilidad de los estudiantes en cuanto el saber escuchar, saber compartir, saber aprender, saber hacer en comunidad, saber comparar y valorar. Además de desarrollar habilidades como el saber comprender su identidad y la del otro, empatía, y solidaridad, insumisión y decolonialidad de saberes dogmáticos.

Finalmente, la concreción de esta discusión permite pensar en un modelo de entrada y de salida en la enseñanza de la historia desde la interculturalidad. Aunque la revisión se centró en la visibilización de las comunidades indígenas en la enseñanza de la historia, estas formas de producción y articulación de contenidos, bien puede ajustarse a otras identidades que históricamente han sido subordinadas bajo una poderosa matriz sociocultural explicada con anterioridad.

10 En este sentido es importante resaltar La tesis de doctorado “Pensar bien el camino de la sabiduría”. Realizada por Guzmán Cáisamo (2011), identifica la cultura, modelos organizativos, formas de resistencia, educación, salud, relación con el medio ambiente realizadas por los pueblos Embera Dóbida y Eyábida. Este trabajo gira en torno de la construcción de un sistema educativo que implica a las autoridades de la comunidad y sus saberes.



Figura 2. Convivencia intercultural y enseñanza de la historia



Fuente: elaboración propia a partir de la discusión sobre la enseñanza de la historia desde la perspectiva indígena

Desde la discusión planteada se puede concretar una ruta de aprendizaje para la enseñanza de la historia, que más que plantear alternativas de tolerancia, pueda potenciar una convivencia intercultural desde por lo menos cinco puntos de partida. En primer lugar, desde la reflexión práctica es importante reconocer el multilingüismo como elemento de la convivencia intercultural, en la medida en que se pueda reconocer al otro como distinto y no como un merecedor de la discriminación. El acto pedagógico se centra en mostrar las diferencias culturales desde el reconocimiento de lenguajes distintos que suponen la traducción y la contextualización. En segundo lugar, ante la dificultad epistemológica de comprender nuevos enunciados que empiezan a circular en la escuela en la forma de lenguajes que son reivindicados desde el sentido cultural que tienen para una comunidad en un territorio, se abre la posibilidad de romper un pensamiento único. Más que reivindicar a la cultura como un sujeto colectivo homogéneo, se requiere pensar en los diferentes encuentros, desencuentros y mestizajes que se han presentado a lo largo de la historia. Un

ejemplo de estos intercambios se puede presentar en la historia de un producto gastronómico como el cacao, que da cuenta de un proceso de producción, intercambio y mestizaje en el uso social y cultural de una bebida como el chocolate.

Aquí es importante reconocer que en estas discusiones y reflexiones pedagógicas se requiere una negociación de sentidos que rompa con el odio al otro y permita la valoración equitativa de las posiciones al evitar la dicotomía opresor- oprimido desde una ética de la comunicación cuyo eje central sea el tema de la dignidad. Por esta razón se hace indispensable en tercer lugar, vincular los agentes y las agencias que en la defensa de unas comunidades indígenas luchan en la reivindicación de unos derechos. Estos discursos hacen parte de unos archivos que no solo se refieren a una historia presente, sino que por lo general permiten observar con cierta sistematicidad y rigurosidad las dificultades de una visibilización y una reivindicación de unos derechos que han sido negados por décadas.

En cuarto lugar, al proponer una discusión sobre una historia compartida, cargada de encuentros, desencuentros y mestizajes, se requiere georeferenciar esas discusiones y visibilizarlas en unos territorios. De ahí que el territorio además de vincularse a unas coordenadas temporales, pueda ser comprendido como un espacio de la producción simbólica, donde no solo circulan unos patrimonios y unas memorias vivas, sino que perviven unas historias que pueden ser contadas y socializadas.

Por último, se requiere potenciar el saber escuchar, el saber compartir, el saber hacer en comunidad, el saber comparar y saber valorar dentro de la lógica del respeto y la aceptación del mestizaje. El saber práctico de la convivencia se enseña, sobre todo con el ejemplo. El sentimiento se educa y la mejor forma de combatir las discriminaciones es acostumbrando a los niños a sentir el mismo afecto por todos los grupos culturales. El lenguaje irrespetuoso y discriminatorio, las malas maneras, y los malos tratos, las faltas



de delicadeza, las violencias verbales y físicas son el antídoto más eficaz para las lecciones de convivencia (Camps, 2001).

Finalmente, desde estos elementos de entrada se espera construir y potenciar colectivamente una capacidad para nombrar que vaya más allá de unos referentes occidentales y que por medio de diferentes preguntas se pueda reconocer un estar dándose transcontextual, es decir unas formas mucho más incluyentes que rompan con la dinámica de un solo referente espacial y se pueda introducir nuevas formas de construcción de lenguajes, saberes y conocimientos desde diferentes territorios. Con esto se espera una concreción de unos contenidos articulados en una convivencia intercultural que pueden seguir siendo reflexionados desde una estrategia didáctica que se ha denominado la patrimonialización de saberes mestizos.

Una estrategia didáctica para la convivencia intercultural: La patrimonialización de saberes mestizos

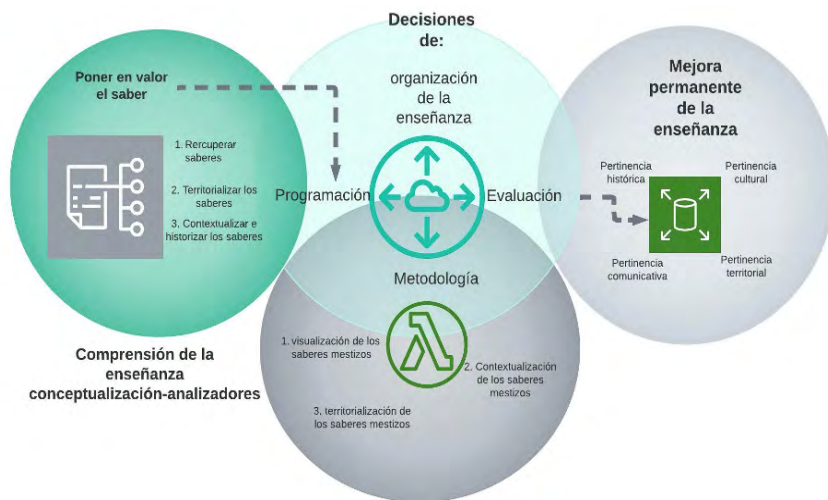
Una forma de concretar las anteriores reflexiones pedagógicas procede por medio de una estrategia didáctica que reúne acontecimientos, hechos, formas de creencias y toda una suerte de repertorios simbólicos de las comunidades. Esta co-construcción entre docente y estudiantes parte de la puesta en valor de unos saberes periféricos, que tienen la potencialidad de nombrar las cosas, la vida y el territorio, pero que requieren ser reflexionados y recuperados en la enseñanza de la historia en la forma de una densa red de significados producidos por las mismas comunidades en unos procesos espacio-temporales. Se parte de reconocer unas realidades contextuales donde se desarrolla la vida cotidiana con los principales problemas de las comunidades. Aquí es importante diferenciar las problemáticas estructurales de las realidades inmediatas, insistiendo en el valor simbólico de los capitales de las comunidades y las formas de defensa y protección de estos patri-



monios, que aunque son poco visibles, poseen potencialidades de fortalecer las memorias vivas de las comunidades desde los procesos de autogestión y defensa del territorio.

De ahí que, sea relevante formular con los estudiantes en un dialogo de convivencia intercultural planteado en el anterior esquema, unos criterios de pertinencia histórica territorial y cultural para visibilizar estos saberes que no son tan evidentes, pero que hacen parte de una racionalidad práctica de las mismas comunidades. Más allá de insistir en los encuadres institucionales y oficialistas que buscan salvaguardar los patrimonios que cumplen con ciertos criterios y clasificaciones, se intenta desde el mismo lenguaje de la comunidad (Multilinguismo) contextualizar estos saberes con la visibilización de unas prácticas culturales que pueden estar en los mismos olvidos de las comunidades y por supuesto en los inconscientes culturales de la mayoría de la población en la forma de un racismo criollo que se ha naturalizado.

Figura 3. Estrategia didáctica: La patrimonialización de saberes mestizos



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la Figura 3, en este diálogo constante entre los estudiantes y el docente pueden aparecer diferentes conflictos sobre todo en lo que se refiere a las enunciaciones y problemáticas de lo que las comunidades consideran como su patrimonio. Aquí aparecen diferentes versiones sobre las formas de constitución de unos elementos representativos de la cultura que pueden oscilar entre las versiones más clásicas del patrimonio monumental hasta las visiones más locales y excluidas. Más que procesos de sistematización de estas discusiones, se busca desde procesos más detallados y profundos, esos significados y sentidos de lo patrimonial desde diferentes técnicas como el grupo de discusión, los debates, el estudio de caso, las simulaciones, el análisis de fotografías grupales y las diferentes construcciones discursivas que hagan referencia a las prácticas y saberes de los territorios y las comunidades estudiadas. Esta etapa de rehistorización de estas prácticas y saberes de la comunidad es necesario para lograr visibilizar algunos inconscientes culturales que puedan estar deteniendo el diálogo y la problematización de estos saberes entre el docente y los estudiantes. Aquí aparecen algunas estrategias que ayudan a visibilizar estas intencionalidades como la técnica del documental o el intento de realización de procesos de creación con la comunidad en la construcción de imagotipos, o referencias visuales que permitan poner a circular recuerdos sobre los saberes mestizos.

Estos saberes para esta propuesta didáctica pueden ser comprendidos como aquellas experiencias narradas que se transmiten de boca en boca con una incidencia viva en la forma de figuras fundamentales. Este patrimonio épico, recurre a la narración de experiencias propias o transmitidas en la forma de historias memorables contadas de una manera libre por figuras como el campesino sedentario, el desplazado por la violencia, el indígena desarraigado o aquellas identidades subordinadas y marginales que puedan establecer, de forma artesanal, un proceso de comunicación.



De ahí que, estas formas de intercambio entre el docente y los estudiantes se piense como una construcción colaborativa, en la construcción de una memoria del lenguaje. Estos posicionamientos asociados a una responsabilidad política de visibilización de unos saberes alejados de los núcleos del poder y con unos encuadres más detallados que puedan transmitir experiencias en el cara a cara y en las formas de vida de una comunidad que no es estática. Estas historias memorables que pueden transitar por la vía de la narración o de la imagen, reivindica un conocimiento local sin que se convierta en el centro mismo de la estructuración del conocimiento, ni en categorías emergentes que tengan la posibilidad de convertirse en teorías, sino que se centren más en el aprendizaje y en los intercambios culturales. Estos aprendizajes dentro de la convivencia intercultural pueden potenciar los saberes mestizos en la forma de capital simbólico que además de visible pueda mostrarse, defenderse y resignificarse en la forma de un uso reconfigurado del patrimonio desde la experimentación de mediaciones comunicativas y digitales como el uso del podcast, los videos y demás formas de construcción de comunicación

Dentro de los procesos evaluativos no se trata de encapsular los aprendizajes de los saberes mestizos en procesos formativos similares a los que se critican como el aprendizaje memorístico, sino buscar un aprendizaje por comprensión que deje claridad desde el saber porque, de los puentes culturales que se pueden establecer entre diferentes comunidades culturales. Desde esta perspectiva se reivindican los saberes mestizos desde procesos de patrimonialización más locales y divergentes, donde es muy probable que transiten diferentes versiones de lo patrimonial, pero que en la medida de las posibilidades de la reflexión en el aula y en escenarios formativos diferentes, se puedan evidenciar unos núcleos básicos de encuentro en la forma de saberes mestizos. De este modo se requiere una reconstrucción de los espacios sociales donde han transitado



estos lenguajes periféricos, sin que eso implique únicamente la reivindicación política, sino formas de autogestión de la vida, de la cultura y sobre todo de los capitales simbólicos reconocidos en un proceso de co-construcción de estos saberes primordiales.

Conclusiones

En la actual coyuntura política, económica, social y cultural en Colombia se puede evidenciar la necesidad de una reivindicación de unas tradiciones y la puesta en valor de unas identidades oscurecidas por el ejercicio de la historia tradicional. En este orden de ideas, el punto de partida más que la tolerancia, es sin duda el de la convivencia cultural sobre todo si se tiene en cuenta la polarización del país y los efectos del racismo que circularon en la pasada campaña política a las elecciones al Senado y a la Presidencia. Estas tensiones no hacen más que reafirmar que en la escuela han circulado estas diferenciaciones en la enseñanza de la historia. La escuela ya no es una comunidad pasiva, receptora del saber académico, sino más bien una comunidad de diálogo, capaz de construir sus propias narrativas desde profundas reflexiones de estudiantes y acompañamientos pedagógicos de docentes, que permitan escenarios de reconciliación, resistencia a la impunidad y la estigmatización para la construcción de una nueva historia nacional heterogénea que admite la diferencia.

En estos términos, para la enseñanza de la historia ha de tenerse en cuenta los diferentes debates y estructuraciones de un campo de estudio que reclama autonomía y que necesita de una difusión pública importante. En este sentido una historia de una posible disciplina no solo es pertinente sino relevante en la actual coyuntura que vive el país. Aún quedan mucho trecho en esta labor de pensar en la propia historia de la enseñanza de la historia, un ejercicio necesario, que por supuesto no se agota en este pequeño ejercicio que se ha intentado en este capítulo.



Los debates específicos sobre la enseñanza de la historia referidos a campesinos, negritudes e indígenas, merecen un desarrollo puntual en su proceso de visibilización en textos escolares y en los procesos formativos en la escuela. Es por esto que aparece la necesidad de seguir construyendo estados del arte al respecto, no solo para ir sistematizando y analizando los casos, sino para lograr poner en circulación diferentes objetos, métodos y estrategias de enseñanza aprendizaje que pueden ser socializadas y capitalizadas en la forma de lineamientos curriculares y toda suerte de recomendaciones para ser incorporadas en el sistema educativo. De otro lado estos balances permiten además construir modelos o enfoques que pueden seguir siendo explotados. En el caso de este capítulo, la concreción de fuentes bibliográficas en torno a la inclusión pedagógica de las comunidades excluidas en la escuela, permitió desde una revisión selectiva de bibliografía armar un modelo de entrada y de salida sobre la convivencia intercultural con unos puntos clave de discusión y reflexión, que por supuesto pueden ser mejorados y reformulados sobre la base del diálogo intercultural y reflexiones pedagógicas profundas que impliquen procesos de transformación personal, emocional frente a la aceptación del otro.

Por último, con base en la experiencia y en los adelantos conceptuales sobre el patrimonio cultural, se propone una ruta didáctica para la convivencia intercultural desde la aceptación de unos saberes mestizos que pueden ser pensados, historizados y decantados en unos procesos de patrimonialización pedagógica. En este sentido es importante, entonces, asumir la enseñanza de la historia incluyendo diferentes versiones de los acontecimientos, así como de perspectivas de la misma enseñanza, evitando dominios epistémicos, replanteando conocimientos y posturas e incluyendo perspectivas excluidas y olvidadas. Por lo cual es importante replantear teorías, revisar diferentes problematizaciones de los fenómenos, identificar y evidenciar diferentes representaciones del



pasado desde el reconocimiento de singularidades pérdidas en la generalidad de la historia oficial. Esto fortalece el pensamiento histórico que relaciona lo pasado con lo presente, al potenciar la capacidad de análisis, el desarrollo y la exploración de la imaginación para la convivencia intercultural.

Aún queda mucho por hacer en términos de estrategias, reflexiones y sistemas didácticos para la enseñanza de la historia. La propuesta que se pone en discusión tiene la pretensión de aportar al debate de la enseñanza de la historia, desde la necesidad del reconocimiento del otro más desde la práctica y no tanto desde la enseñanza de teorías. Esto permite, sin descuidar por supuesto los avances teóricos y metodológicos, una mejora permanente de la enseñanza sobre la base de la destrucción de los prejuicios heredados en la aceptación de diferentes posiciones que mantienen un diálogo sobre lo aceptable y lo inaceptable sobre la proposición “soy porque somos”.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. Disponible em: <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>.
- Aman, R. (2010). El indígena “latinoamericano” en la enseñanza: representación de la comunidad indígena. En manuales escolares europeos y latinoamericanos. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(2), pp. 41-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200002>.
- Archila, M. (2006). La disciplina histórica en la Universidad Nacional, sede Bogotá. En Archila, M.; Correa, F.; Delgado, O. y Jaramillo, J. Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación (pp. 175-205). Bogotá: Universidad Nacional.



- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, 52. pp. 134-146.
- Basualdo, R. (2011). El indígena un Otro en los Textos Escolares de Historia. Estudio sobre las concepciones y significados del indígena en los textos escolares licitados en los gobiernos de la Concertación. Tesis de Licenciado en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano Escuela de Educación.
- Beltrán, E. G. (2020) Enseñanza De La Historia Presente De Colombia: Una Propuesta Para Pensar Históricamente en la Educación Media, Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona: Anagrama.
- Camps, V. (2001). Educar a la ciudadanía para la convivencia intercultural. *Revista Anthoropos. Huellas del conocimiento. Ciudadanía e interculturalidad*. n. 191, pp. 117-123.
- Certeau, M. (2006). La escritura de la historia. México, D. F: Universidad Iberoamericana.
- Chavarro, C. y Llano, F. (2010). El héroe, el lujo y la precariedad patrimonio histórico en Bogotá (1880-1950). Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Collingwood, E. (2009). El filo fotográfico de la historia. Walter Benjamin y el olvido de lo inolvidable. Chile: Ediciones metales pesados, Consejo Nacional de la Cultura y las artes.
- Colmenares, G. (1991) La batalla de los manuales en Colombia, 1991. En Rieckenberg, M. Latinoamérica la Enseñanza de la historia, Libros de texto y conciencia histórica. Buenos Aires, Alianza Editorial/FLACSO/ George Eckert Institut.
- Cubillos, V. y Llano, F. (2021). Narrar lo diverso y lo controversial: la enseñanza de la historia y su pertinencia para la cons-



- trucción de paz en Colombia. En Martín, N. J. I. Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia (págs. 171-198). Cali, Colombia: Universidad ICESI.
- Decreto n. 1.002 de 24 de abril de 1984. Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. Diario oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 18 de mayo de 1984.
- Fals Borda, O. (1957). El hombre y la tierra en Boyacá: bases sociológicas e históricas para una reforma agraria. Ediciones Documentos Colombianos, Bogotá, Colombia.
- González, M. (2011). La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010. (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Grüner, E. (2002). El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno(imposible) de lo trágico. Buenos Aires: Paidós. Colección Espacios del Saber.
- Llano, F. (2011). De escritores despreciados a escritores eximios: el poder de la escritura en Bogotá 1850-1886. *Esfera*, pp. 21-39.
- Martín, N. I. (2016). Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia 1991-2013. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Nieto Arteta, L. (2016) Economía y cultura en la historia de Colombia [recurso electrónico] Bogotá: Ministerio de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia, (Biblioteca Básica de Cultura Colombiana. Economía / Biblioteca Nacional de Colombia).
- Padilla, A. y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñan-



- za crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 219-251.
- Pantoja, P. (2017). Teach history, a challenge between the didactic and the discipline: reflection since the formation a social science teachersin Colombia. *Diálogo andino*, (53), pp. 59-71. Disponible em: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>.
- Rodríguez, S. (2017). Memoria y Olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960. Bogotá: Universidad Nacional y Universidad del Rosario.
- Saaresranta, T. (2011). Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino. *Tinkazos*, 14(30), 127-144. Disponible em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512011000200006&lng=es&tlng=es.
- Salinas Comboni; J. N. J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes *Reencuentro*, núm. 66, abril, 2013, pp. 10-23 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.
- Serna-Dimas, A. (2001). Próceres, textos y monumentos: culturas urbanas, discursos escolares y formas de historia Bogotá (1938-1991). Bogotá: Universidad del Bosque.
- Soto, D. P. (2022). Francia Márquez y otro “don nadie” de la historia colombiana. En Ramírez, J.; González, M. *Ancestral* (pp. 118-122). Medellín: Pregón S.A.S.
- Velandia, R. (1988). La Academia Colombiana de Historia. Editorial Kelly, Bogotá D.E.
- Velasco, G. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluriversidad*, 14(1), pp. 78-89.



Villagrán, J. (2019) Herramientas pedagógicas interculturales bilingües con niños y niñas indígenas Embera Katio y Chamí del Colegio Antonio, José Uribe en Bogotá (Tesis maestría en infancia y cultura), Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Enseñanza de la Historia: identidad, interculturalidad e integración de la región amazónica



FERNANDO CAJÍAS DE LA VEJA

UNIVERSIDAD MAYOR SAN ANDRÉS (BOLIVIA) Y

UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA (BOLIVIA)

Introducción

Mi vinculación más profunda con la Enseñanza de la Historia fue en la década de los 90 del anterior siglo y principios del siglo XX cuando formé parte del Proyecto la Enseñanza de la Historia para la Paz y la Integración patrocinado por el Convenio Andrés Bello. Actualmente estoy más dedicado a la enseñanza y la investigación de la Historia Cultural en Bolivia y también, comparativamente, a la Historia Cultural Mundial.

Este capítulo está dividido en cuatro partes: la experiencia del proyecto sobre Enseñanza de la Historia, coordinado por el Convenio Andrés Bello; reflexiones sobre identidad, interculturalidad e integración, apuntes sobre la región amazónica en Bolivia y análisis resumido de la presencia del mundo amazónico en la investigación y la enseñanza de la historia.



La enseñanza de la historia para la paz y la integración

Desde 1996 hasta el año 2000 participé en el Proyecto “La Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz”, coordinado por el Área de Educación del Convenio Andrés Bello, dirigido por el historiador ecuatoriano Eduardo Fabara (1999).

Participaron en el proyecto, historiadores, científicos de la educación, autores de textos, docentes de historia, formadores de docentes, investigadores, psicopedagogos de nueve países, por orden alfabético: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. Seis de esos países de la región andina, cinco de los cuales también son de la región amazónica.

Al recibir la invitación de nuestro anfitrión Erinaldo Cavalcanti (UFPA, Brasil), — para participar en el trabajo de redacción de un capítulo y participar en el *I Coloquio Virtual de Enseñanza de la Historia en los Países Amazónicos*— dudé un poco en participar porque ya han pasado veinte años del anterior proyecto, pero también me entusiasmé al comprobar que, gracias a la iniciativa de investigadores de universidades de Brasil y de Colombia, surgió un nuevo proyecto integrador, esta vez de los Países Amazónicos.

Pensé también que los logros y frustraciones del proyecto del Convenio Andrés Bello, podían servir, pese a la distancia en el tiempo, para comparar una importante iniciativa de hace dos décadas con la iniciativa presente.

El punto de partida fue la Primera Conferencia Internacional sobre la Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de la Paz, llevada a cabo en noviembre de 1996, en Cartagena de Indias. En esa reunión surgió la iniciativa de solicitar al CAB que “patrocine una investigación de diagnóstico para identificar fortalezas y debilidades de la enseñanza de la historia en los países del CAB” (Fabara, 1999, p. 14).



Así se conformaron en los países participantes comisiones de trabajo, se realizaron reuniones técnicas multidisciplinarias en cada país y reuniones técnicas internacionales. En noviembre de 1998, en el marco del multitudinario Congreso Nacional de Historia del Ecuador, se presentaron las conclusiones de los estudios nacionales, que fundamentalmente analizaron las características, metodologías y ejes temáticos del currículo de cada país; los textos universitarios y escolares, la formación de docentes y como la integración latinoamericana y la cultura de paz estaban presentes en esos tres componentes fundamentales de la enseñanza de la historia.

En 1999 se publicaron los estudios nacionales, se trató de hacer la mejor difusión posible; se organizaron experiencias prácticas en escuelas de frontera, reuniones con docentes y estudiantes de historia, editores de textos, publicaciones bilaterales, pero por diversas circunstancias externas e internas el proyecto se diluyó.

Quedan las publicaciones sobre los estudios nacionales, que tienen diagnósticos y conclusiones por países. Más interesante para los fines de este coloquio es el Libro “Así se enseña la HISTORIA Para la Integración y la Cultura de Paz” (2000) CAB. Bogotá, en el que participamos los coordinadores de los estudios nacionales.

En el libro se realizan estudios comparativos de las similitudes y diferencias que existen en los países participantes en los currículos y planes de estudio para la enseñanza de la historia; los textos escolares y la enseñanza de la historia para la paz y la integración; la formación de profesores para la enseñanza de la historia.

De todos los temas que se abordaron entonces, me permito profundizar lo mejor posible, dado el espacio que tenemos, en tres temáticas que también han estado presentes en el *I Coloquio Virtual de Enseñanza de la Historia en los Países Amazónicos* lo que



prueba que siguen vigentes. Estos temas son: ¿para qué y cómo se enseña la historia?; identidad e interculturalidad y la integración latinoamericana, aplicada en la iniciativa que nos convoca en la integración de los países amazónicos.

¿Para qué y cómo se enseña la historia?

Esta reflexión involucra varios debates, pero uno de los más importantes de hace veinte años y también muy actual es el de si queremos que la enseñanza de la historia coadyuve en la formación de personas patriotas con alto civismo o queremos formar personas críticas.

Lo primero involucra una historia repetitiva, memorística, oficial, una versión, un texto, parafraseando a Carretero, una visión narcisista, ya sea de vencedor o de víctima. Lo segundo involucra análisis de docente y estudiantes, debate, investigación, varias historias, varios textos, fuentes primarias, escritas y orales.

Entrando a la tercera década del siglo XXI es difícil creer que no se tome como fin de la enseñanza de la historia formar ciudadanos críticos. De hecho, la Reforma Educativa “Avelino Siñani” de 2010 vigente en Bolivia establece la formación de estudiantes críticos.

Sin embargo, en no pocos centros educativos, especialmente estatales, existen textos únicos, así como textos observados. El principio establecido en la misma ley de una “educación descolonizadora”, al no estar claramente establecido que se va a entender por descolonización, lleva a un camino sin rumbo claro.

Ningún investigador o docente de historia puede negar los abusos de la colonización española, lusitana, inglesa o francesa; pero cinco siglos de convivencia nos han vuelto países herederos de expresiones culturales prehispánicas, pero también herederos de las culturas que trajeron los colonizadores y más aún de expre-



siones de cultura compartida que han producido, en una buena parte de la población, el mestizaje o hibridez cultural.

¿Para qué sirve la enseñanza de la Historia? Indudablemente para formar el espíritu crítico, para consolidar valores y el respeto a los derechos humanos. En este capítulo insistiré que una de sus finalidades más importantes es la formación y construcción de la identidad; pero no exclusivamente la identidad cívica patriótica cómo se ha concebido tradicionalmente, sino entendiendo la identidad como un tema mucho más complejo, ya no solo de un país, sino de las partes que lo componen y de la integración latinoamericana. Esto nos lleva al debate, todavía inconcluso: identidad e interculturalidad.

Identidad e Interculturalidad

Uno de los temas más vinculados con la enseñanza de la historia es el de la construcción de la identidad cultural. Existen varias definiciones sobre identidad cultural. Partamos de considerarla como el conjunto de expresiones culturales con contenidos culturales propios, con valores propios, con creaciones y recreaciones propias y originales; con las que un grupo social tiene el conocimiento y sentimiento de pertenencia. No es estática, sino profundamente dinámica.

La construcción de la identidad cultural, tanto de un país como de un individuo es resultado de un largo proceso histórico en el que intervienen muchos factores y muchos actores. Se construye fundamentalmente por la transmisión.

La primera transmisión es la vertical, de generación en generación, en la que los agentes principales son la familia, los medios de comunicación, la comunidad, el vecindario, y, en lo que aquí nos interesa resaltar, los centros educativos en todos sus niveles, desde los jardines de infantes hasta las universidades.



Por ello la gran responsabilidad de cómo se enseña y qué se enseña, especialmente en los contenidos culturales y en la historia. Esos contenidos que se transmiten pueden estar vinculados con la enculturación, es decir, con la propia cultura; pero también con la transculturación, es decir, con la transmisión de contenidos de otras culturas. El resultado puede tener dos extremos: el fortalecimiento de la identidad cultural propia, pero con rechazo a las expresiones de otras culturas, o, la aculturación, es decir, la pérdida parcial o total de la identidad propia. El resultado deseado es fortalecer la identidad propia, sin por ello discriminar o desconfiar de otras culturas. Por eso la finalidad de la enseñanza de la historia, en especial de la historia de la cultura, debe ser formar ciudadanos fortalecidos en su identidad cultural, pero a la vez interculturales.

También hay que hacer énfasis en que además de la transmisión vertical, existe la transmisión horizontal, es decir, entre personas de una misma generación. La influencia de los amigos, de la pareja, de los jóvenes influyentes en las redes, tienen igual importancia que la transmisión vertical, inclusive más, a partir de la adolescencia. De ahí la necesidad de volver a reforzar los contenidos de la enseñanza de la historia y de las culturas propias, así como los valores de la interculturalidad en la educación secundaria y en la educación superior.

Tradicionalmente, mediante la enseñanza de la historia y de la educación cívica se buscaba fortalecer la identidad patriótica vinculada al nacionalismo, entendido éste dentro de la concepción del Estado Nación. En otras palabras, en los países latinoamericanos se ha priorizado fortalecer la identidad boliviana, chilena, peruana, brasilera, colombiana, venezolana, ecuatoriana.

Indudablemente el fortalecimiento de la identidad de cada país todavía continúa como un objetivo central, pero desde la constatación que nuestros Estados son profundamente diversos, desde su medio ambiente hasta sus expresiones culturales, no bas-



ta fortalecer exclusivamente la identidad del Estado Nación. Por eso, en el caso particular de Bolivia, desde los años 80 se toma en cuenta, ya no sólo el todo sino también las partes. Son también importantes los fortalecimientos de las identidades étnicas, de las identidades urbanas, de las identidades regionales, pero a la vez no sólo las identidades que están dentro de un país, sino también las identidades macro regionales. En el caso que nos preocupa, la identidad latinoamericana y, por supuesto, la convivencia con el resto del mundo.

La construcción de la identidad latinoamericana supone a la vez integraciones macro regionales determinadas por el ecosistema y por la construcción histórica. Resaltan las integraciones de la macro región andina, de la macro región amazónica, de la macro región de la cuenca del Plata, de la región del Caribe, de la costa del Pacífico, de la costa del Atlántico y, del particular interés de este libro, la integración de la gran región amazónica.

Por lo tanto, los planes de estudio, los textos y la formación de docentes tienen que adecuarse al todo y las partes. Por ejemplo, en la comunidad afroboliviana de Tocaña se tiene que enseñar la historia afroboliviana, pero también de la región de los Yungas así como la historia de Bolivia, de Latinoamérica y de la presencia de los afro en América y en el mundo.

Es una tarea compleja que requiere de labores interdisciplinarias, pero muy necesarias. Existen experiencias, como en España que, por fortalecer las identidades de las autonomías, se ignoró en la enseñanza de la historia de España, y, por ende, se debilitó el sentimiento de pertenencia al país.

En el otro extremo, todavía se hacen planes de estudio de historia nacional, excesivamente centralizados en las historias de los centros de poder político y económico, ignorando la historia de las otras regiones. Por ejemplo, en el Primer Coloquio Virtual se ha



podido evidenciar que, pese a su enorme importancia, la región amazónica está poco presente en los textos de historia como en los planes de estudio.

En Bolivia durante muchos años el mundo indígena y el mundo afroboliviano estuvieron prácticamente invisibles dentro de la enseñanza de la historia, en la actualidad, como se analizará más adelante, tiene mucha más visibilidad, pero otros sectores culturales se han tornado invisibles. Un logro muy importante, desde la década de los ochentas, reforzado en la última década, es la visibilización de las culturas indígenas y afrobolivianas; pero es contraproducente el intento de hacer invisible el mestizaje y el criollaje.

Apuntes sobre la Región Amazónica en Bolivia

La región amazónica en Bolivia es muy diversa en cuanto a su geografía, a los ecosistemas, a las expresiones culturales, a las clases sociales, a la organización territorial y a la propiedad y posesión de la tierra.

La identidad social y cultural de la región amazónica boliviana se fue construyendo desde la época prehispánica hasta nuestros días y la diversidad étnica indígena más grande de Bolivia se encuentra en la región amazónica. Más de veinte naciones indígenas de las treinta y seis reconocidas por la Constitución, pertenecen a esta región, pero una buena parte son de muy poca población y, por ello, entre todas suman aproximadamente medio millón de habitantes. En cambio, las naciones originarias andinas, aymara y quechua, suman aproximadamente cinco millones, de ahí su influencia mayor en las políticas públicas.

De la historia de las naciones indígenas amazónicas en la época prehispánica se conoce mucho menos que de las naciones andinas.



Lo que está comprobado es que mientras la región andina y las tierras bajas de Santa Cruz y el Chaco fueron colonizadas por los españoles a partir del segundo tercio del siglo XVI, la región amazónica, en cambio, fue colonizada a partir de la última década del siglo XVII.

Las investigaciones sobre el pasado prehispánico amazónico se han incrementado en los últimos cincuenta años, lo que ha permitido demostrar que no eran naciones exclusivamente de pescadores y cazadores, sino que varias de ellas conocían la agricultura y que una de ellas llegó a conformarse en una cultura agrícola desarrollada, capaz de controlar las inundaciones en época de lluvias. Esta cultura se ha denominado la cultura hidráulica de Moxos, de la cual se han realizado importantes excavaciones arqueológicas, investigaciones y publicaciones. Existe un Museo en Trinidad que conserva buena parte de la cerámica descubierta.

Un avance en los planes oficiales actuales es la inclusión en el proceso de enseñanza de la cultura hidráulica de Moxos, así como de otras culturas de tierras bajas, pero las unidades dedicadas al estudio de la región andina tienen mayor presencia.

Si bien, desde la llegada de los españoles al territorio de la Audiencia de Charcas (hoy Bolivia) se dieron incursiones militares y religiosas en la región amazónica, el proceso de colonización se inicia en la última década del siglo XVII al fundarse en los llanos moxeños y en el bosque chiquitano, las Misiones Jesuitas.

Las etnias evangelizadas por los jesuitas fueron principalmente los moxos, los movimas, los itonamas y los chiquitanos. La impronta jesuita ha quedado marcada en el nombre de los pueblos, en la religiosidad, en la vestimenta, en las fiestas patronales. La fiesta es un escenario para los rituales católicos, pero también para las tradiciones y rituales propios de esas etnias y muchas de sus danzas. La fiesta de San Ignacio de Moxos, conocida como la Icha-pekene Piesta, ha sido declarada patrimonio de la humanidad y eso ha fortalecido su conocimiento en el resto del país. La orques-



ta de San Ignacio, que interpreta música moxeña y barroca realiza giras anuales, nacionales e internacionales. La arquitectura de las Misiones de Chiquitos también ha sido declarada Patrimonio de la Humanidad; sus fiestas patronales y su Festival de Música Barroca son reconocidas nacional e internacionalmente.

Las misiones franciscanas también tuvieron una presencia muy importante en una parte de la región amazónica, hoy ubicada en el norte del departamento de La Paz. Las principales etnias evangelizadas por los franciscanos fueron la takana y la guaraya. Otras naciones amazónicas, como los yuracaré y los tsimanés no fueron evangelizados.

Las Misiones jesuitas tenían gobierno autónomo y no se permitía la presencia del gobierno español, de comerciantes o de la jerarquía eclesiástica; pero desde que fueron expulsados en 1767, se inició un nuevo periodo histórico en la región amazónica.

Desde fines del siglo XVIII, pero especialmente en el periodo republicano, se produce una importante migración desde Santa Cruz, en menos cantidad de La Paz y de Cochabamba, así como de Alemania y otros países europeos. La principal consecuencia fue la expansión de la hacienda, de las estancias ganaderas, especialmente en la región de Moxos, donde muchos indígenas fueron convertidos en peones.

El auge de la goma produjo nuevos cambios en la región, surgieron empresas gomeras y nuevas ciudades, Cachuela Esperanza, se convirtió en un enclave de la modernidad. El auge tuvo muchas consecuencias como una nueva ola de migraciones internas y externas, el enganche de trabajadores, la pérdida de la zona del Acre, producto de una guerra del mismo nombre.

Con la libertad religiosa establecida por los liberales, desde inicios del siglo XX, llegaron las llamadas evangelizaciones “cristianas” que tuvieron su efecto, especialmente en algunas naciones indígenas. Empresas agrícolas y haciendas ganaderas se consolidaron.



La Revolución Nacional de 1952, una de cuyas medidas más importantes fue la Reforma Agraria, distribuyó tierras a los indígenas de tierras altas, no así a los de tierras bajas, es decir, la Reforma tuvo pocos efectos en la zona amazónica. Más bien, al considerar que en general las tierras bajas estaban poco pobladas, fomentó la migración numerosa de indígenas de tierras altas, lo que también ha influido en la construcción actual de la identidad cultural y social de la región amazónica; migración que ha generado conflictos en varios lugares, en los que los indígenas amazónicos se sienten avasallados.

El auge de la producción de la hoja de coca produjo un cambio profundo en una de las zonas amazónicas, conocida como el Chapare, dentro del trópico cochabambino. La pequeña nación de los yuracarés, fue desplazada hacia otras zonas. Los cocaleros del Chapare constituyen una de las organizaciones sociales, políticas y económicas más poderosas del país.

La nueva era para las naciones indígenas, originariamente amazónicas, se inició en la década de 1980, coincidiendo con el inicio de la etapa democrática en el país. Antes se dieron movimientos de resistencia, pero fue a partir de los ochentas que los pueblos amazónicos se organizan socialmente, valoran mucho más su cultura y la visibilizan e inician un proceso profundo de lucha por la tierra y el territorio.

En 1982 se crea la Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), paralelamente a la organización de instituciones vinculadas a cada una de las naciones de tierras bajas. Luego de casi una década de organización y resistencia, en 1990 se produce la Primera Marcha Indígena por la Vida, el Territorio y la Dignidad. La marcha partió del departamento del Beni, en el corazón de la región amazónica y, caminando por miles de kilómetros, llegó a la ciudad andina de La Paz, sede gobierno a 3.500 metros de altura.

El efecto de la marcha fue contundente; las naciones indígenas de tierras bajas, en especial las amazónicas se hicieron visi-



bles en las primeras planas de los medios de comunicación, sus dirigentes fueron conocidos y reconocidos y el gobierno accedió paulatinamente a otorgarles su principal demanda: los Territorios Comunitarios de Origen (TCO). Desde esa primera victoria, la marcha pacífica se ha constituido en su principal instrumento de lucha. Las dos últimas no han tenido éxito en sus demandas.

Por el proceso histórico, descrito brevemente en las anteriores líneas, la identidad cultural y social de la región amazónica es muy diversa. En primer lugar, están las naciones indígenas propiamente amazónicas: la moxeña, la única con de más de cien mil habitantes; la guaraya, la movima, la itonama, la tacana, la tsimane, la moseten, la joaquiniana, la leco, la araona, la baure, la morapa, la canichana, la cavineña, la yaminawa, la cayubaba, la yuki, la chacobo, la yuracare, la esse ejea, la pakawara. La nación chiquitana, tan importante en número de habitantes y fortalecimiento de su identidad, es considerada, por varios especialistas, como parte del trópico de transición, entre lo amazónico y lo chaqueño.

Parte de las etnias mencionadas están en pleno ascenso social, consolidada su identidad cultural, su visibilidad y participación política en el contexto del país y, con presencia en los planes de estudio de enseñanza de la historia. Otras, en cambio, muy vulnerables, en peligro de extinción por la disminución de sus componentes, por la influencia de identidades culturales más fuertes, por la pérdida paulatina de su idioma, por no haber accedido a TCOs.

La lucha no solo por tierra, sino también por territorio, se debe a que muchas de esas naciones, además de agricultores, son pescadores y cazadores. A esa identidad indígena amazónica diversa se suma una identidad criolla mestiza, parecida a la identidad criolla mestiza de Santa Cruz; pero con características también propias. Los migrantes indígenas, mestizos y criollos de la región andina, denominados collas, también tienen una importante presencia económica, política y cultural.



Pese a la diversidad, existen rasgos comunes: la influencia de la poderosa naturaleza amazónica, sus ríos, sus bosques, su fauna, su flora. También las expresiones culturales compartidas como la gastronomía y, especialmente la fiesta. No se puede negar que la diversidad no es plenamente asumida por todos; que existen choques culturales y que el problema de tierra y territorio todavía no tiene una solución plena, justa y equitativa. Desde el inicio de la historia republicana hasta nuestros días, los gobiernos centrales han cometido el error de creer que las tierras bajas eran tierras vírgenes sin habitantes. Se ha mejorado mucho en los últimos años, pero todavía existen injusticias con indígenas de tierras bajas, prueba de ello es la última marcha de esas naciones, llevada a cabo en 2021 y que recorrió cientos de kilómetros de Trinidad a Santa Cruz protestando por el avasallamiento de sus tierras. El gobierno no aceptó sus pedidos.

Frente a ese panorama de convivencias armónicas, pero también de conflictos, la enseñanza de la historia tiene un rol fundamental. Es innegable la necesidad de mayores investigaciones arqueológicas, antropológicas e históricas, para dotar al proceso de enseñanza de contenidos científicos. Es necesario que el conocimiento de la historia amazónica no esté solo presente en los centros educativos de la región sino en todo el país.

Es necesario tener la memoria de todo el proceso histórico, pero destinada a una cultura de paz, que la historia vivida por los abuelos no afecte la convivencia de nietos y bisnietos; evitar que la memoria histórica sea la fuente para resentimientos y revanchas, para complejos de superioridad o sentimientos de victimización. Cultura de paz no significa eludir el conflicto, pero si formar ciudadanos capaces de buscar soluciones pacíficas. Por eso también es necesaria la historia de la cultura compartida.

Por otra parte, la enseñanza de la historia debe coadyuvar en la consolidación de las identidades de cada una de las naciones in-



dígenas amazónicas, pero también para fortalecer el sentimiento y conocimiento de pertenencia de la región amazónica, a Bolivia, a Latinoamérica y al mundo.

En la Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia (REPAMFEH) se debe investigar contenidos y métodos pedagógicos para unidades educativas comunes para todos nuestros países o parte de ellos. Por ejemplo, la historia de las naciones indígenas que están presentes en más de uno de nuestros países.

Identidad cultural, interculturalidad, integración y la presencia amazónica en la enseñanza de la Historia

En los siglos XX y XXI se han dado varias normas constitucionales y leyes educativas que cada una, en su momento histórico, han tratado diferentes temas relacionados a la educación. Las cuatro grandes Reformas Educativas han tomado en cuenta, directa e indirectamente, la identidad y la interculturalidad dentro de las bases y fines de la educación boliviana.

La Reforma Liberal de principios del siglo XX buscó la modernizar el país mediante la educación. Incluyó a mujeres e indios como sujetos del proceso educativo; pero en cuanto al indio la educación buscaba “civilizarlo” lo que, en el concepto de la época, significaba europeizarlo. También existieron voces contestarias como la de Franz Tamayo que planteaba en 1909 una Pedagogía Nacional y la creación de las escuelas indígenas, como la de Wari-sata, que si fortalecía la identidad indígena.

La Reforma Educativa de la Revolución Nacional, aprobada en 1955 si plasma la identidad indígena, pero prioriza la integración nacional. En los hechos la Revolución Nacional puso en valor culturas indígenas prehispánicas, pero consideró que la palabra in-



dio recordaba situaciones de explotación, por ello la sustituyó por la de campesino y las autoridades originarias fueron reemplazadas por los sindicatos. En las políticas culturales y educativas se dio más prioridad a la integración nacional y al mestizaje.

Los resultados fueron diferentes. Por un lado, se consiguió en gran medida la democratización educativa; pero no se logró la ansiada integración nacional. Desde la década de los ochentas, se dio, como ya se dijo, fuertes movimientos identitarios y se señaló, desde las naciones indígenas y desde las regiones, que a título de integración se había intensificado la castellanización y el andino centrismo, en detrimento de las naciones indígenas y de las tierras bajas, incluida la amazónica.

Este movimiento identitario influyó para que en 1994 se reforme el artículo primero de la Constitución Boliviana que define las características del Estado boliviano, introduciendo la característica de ser un Estado multilingüe y pluricultural. En el artículo 171 se establece que el Estado reconoce los derechos sociales de los pueblos indígenas “y defiende su identidad y sus valores, su lengua, sus costumbres y tradiciones”.

En la Reforma Educativa de 1994 se priorizó la interculturalidad, entendida como el fortalecimiento de las identidades, pero también el diálogo entre culturas. Se destaca entre los resultados el fortalecimiento de identidades indígenas, como por ejemplo los aymaras en tierras altas y los guaraníes en tierras bajas; pero poco se logró en materia de interculturalidad.

La preocupación existente de como equilibrar el fortalecimiento de las identidades culturales y la protección a la diversidad con la interculturalidad, se manifestó cuando se discutía la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad cultural, aprobada por la Unesco en 2005, espacio en el que la delegación boliviana presentó y logró la aprobación del artículo 8 que define la interculturalidad como diálogo entre culturas, como un me-



dio para que las identidades no sean aisladas, sino que convivan y compartan con las otras culturas.

El año 2005 se produce un cambio importante con el inicio del gobierno de Evo Morales y el Movimiento al Socialismo, en cuya ideología predomina el indianismo (lucha por los derechos de los indios por protagonistas indios) y el indigenismo (lucha por los derechos de los indios por protagonistas no indios). En lo que respecta a la política cultural y educativa, dos documentos legales son fundamentales para comprender esa ideología: la Constitución de 2009 y la Ley de Reforma Educativa de 2010.

El artículo primero de la Constitución de 2009 define a Bolivia como Estado Plurinacional donde existe la pluralidad cultural y lingüística. La pluralidad cultural ya estaba reconocida constitucionalmente desde 1994, pero el cambio es que en la nueva Constitución se da el rango de nación a las diferentes culturas, con lo que deja a un lado la concepción de Estado–Nación.

El artículo tercero define que “la nación boliviana está conformada por la totalidad de bolivianas y bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesino, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano” (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009, p. 8).

Para comprender mejor este artículo es necesario recordar que en las discusiones de la Constituyente no hubo consenso para la denominación genérica de las naciones que existieron desde antes de la llegada de los españoles. Los representantes de la región andina abogaron para que se los denomine “originarios” y que ya no se los denomine “indios” por la carga histórica negativa del término. En cambio, representantes de las tierras bajas, entre ellas las amazónicas, abogaron para que se siga utilizando el denominativo de “indígenas”, entre otras cosas porque ese denominativo continuaba vigente en sus instituciones tradicionales como el cabildo



indígena. Una tercera posición fue la de los que abogaron por el denominativo de “campesinos”, por considerar que más importante era resaltar su actividad económica. Se aceptaron las tres posiciones, pero en la constitución se las coloca sin el uso de la coma, para así dejar claro que, a pesar de la diferencia de denominativos, eran lo mismo.

También se puntualizó que las “comunidades interculturales” surgidas después de la Revolución Nacional, denominadas anteriormente como “colonizadores”, formaban parte también del sector social con normas especiales a su favor. El denominativo de intercultural ha producido una confusión conceptual, ya que en este caso se refiere específicamente a los migrantes de tierras altas a las tierras bajas y no a la actitud de dialogar entre culturas.

Varias normas de la Constitución plantean consolidar los derechos de los indígenas, entre ellos el derecho a su identidad cultural (Artículo 2); los derechos y las naciones de los pueblos indígenas (Artículo 30 y 31); los derechos del pueblo afroboliviano (Artículo 32); el reconocimiento a la autonomía indígena originaria campesina (Artículo 289-296). (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009).

Gracias a una larga lucha pacífica se consiguió que los afrobolivianos, tengan los mismos derechos que las naciones indígenas, derechos plasmados en la Constitución y en la Ley de Reforma Educativa. La Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010), establece en las bases y en los fines de la educación la reafirmación cultural:

Art. 3. Bases para la Educación. **Inc. 1:** Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; **orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas** en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien.



Art. 4. Fines de la Educación. **Inc. 4:** Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. **Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas**, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales. (p.3. El uso de negritas es del autor)

La Ley da la prioridad a “las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas”, en por lo menos diez artículos, por ejemplo, en el inciso 8 de los fines de la educación respecto a la integración con los ámbitos continental y mundial, en el inciso 3 sobre los objetivos de la educación; en el concepto de intraculturalidad; en el Título III del Sistema Educativo Plurinacional, artículo 9, inciso 2 que define los objetivos de la educación regular.

Por supuesto que es muy importante dar visibilidad y protagonismo a la numerosa población indígena y, especialmente a la cultura afroboliviana, a la que no se tomó en cuenta en el censo de 2002; pero, otro numeroso sector cultural de la población, los criollos y los mestizos se sienten ignorados en los censos, en la Constitución y en la Ley Educativa y sus planes de estudio.

Para el objetivo que nos preocupa en este capítulo: la reflexión sobre la integración de los países amazónicos, entre los fines de la Educación se establece promover la integración latinoamericana: “Art. 4. Fines de la Educación. **Inc. 9:** Fortalecer la unidad, integridad territorial y soberanía del Estado Plurinacional, promoviendo **la integración latinoamericana** y mundial”. (p. 5. Negritas insertadas por el autor)

Otro documento importante para analizar la política educativa actual, en relación a la identidad cultural y a la presencia ama-



zónica en los currículos es el publicado por el Ministerio de Educación, el 2021 y que contiene los *Programas de estudios dosificados*.

En este documento, al tratar la Comunidad y Sociedad, al definir el área de conocimientos de Ciencias Sociales, critica el eurocentrismo en la educación, frente a ello plantea la descolonización de las ciencias sociales con planteamientos latinoamericanos. Reconoce la ruptura epistémica (ideológica y política) a partir de la postguerra del Chaco y el periodo de la Revolución Nacional de 1952, que constituye una nueva mirada interna, pero que al crear nuevas categorías como “campesino”, “obrero”, “clase media”, “burguesía”, en la práctica “invisibiliza” (esconde) lo indígena en la idea de lo campesino y lo introduce en el “mundo moderno”.

Plantea en la caracterización del área que en su tratamiento los contenidos propuestos, deben fortalecer la identidad cultural (individual y colectiva) existente en el Estado Plurinacional de Bolivia en su relación con su contexto local, regional, nacional, latinoamericano y mundial (diálogo con otras culturas del mundo).

En el enfoque del área plantea la restauración de la historia de los pueblos naciones indígenas originarios (no menciona afrobolivianos, ni mestizos) como actores sociales. Reconoce que en la “concreción curricular del área de Ciencias Sociales, la historia sigue siendo el eje principal”, pero nutrida de otras disciplinas como la antropología, la sociología, arqueología, economía, ciencia política. En la práctica es importante constatar el aumento de la carga horaria para la enseñanza de la historia. En el objetivo del área, se plantea fortalecer la identidad cultural, para lograr la descolonización mediante el análisis crítico de los procesos históricos locales, regionales, nacionales y del mundo.

Respecto a los contenidos que se debe impartir en los diferentes años de escolaridad, se da prioridad a la historia de los pueblos indígenas, pero sobre todo a los de tierras altas. Existen unidades vinculadas a los pueblos indígenas amazónicos, pero mucho me-



nos que las unidades vinculadas con la historia de los pueblos originarios de tierras altas. No se trata el mestizaje, salvo en la historia de los movimientos independentistas. Se destaca la presencia de la comunidad afroboliviana, pero no se señala temas específicos para conocer su historia y su presente. En varias unidades se plantea la conexión de acontecimientos históricos con la historia de Bolivia, de Latinoamérica y el mundo.

En el primer año de escolaridad secundaria, se establece como contenido del primer trimestre, el estudio de los Pueblos Originarios de América Abya Yala, entre ellos el pueblo amazónico de Moxos, “un esplendoroso pasado”. Luego “la invasión colonial a los pueblos americanos”, incluyendo la organización política y económica durante la colonia y el rol de la iglesia, saltando a las rebeliones indígenas y criollo mestizas a fines de la colonia, sin especificar las características de criollos y mestizos.

En el segundo año de escolaridad, en el tercer trimestre, se establece como contenido a impartir “las trece guerras internacionales de Bolivia”, desde la Guerra de la Independencia hasta la Guerrilla del Ché Guevara.

En el tercer año de escolaridad se establece como objetivo del año:

Analizar los antecedentes, causas, procesos y consecuencias de los hechos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales que incidieron en la consolidación del Estado Plurinacional y de nuestros pueblos del Abya Yala relacionándolos a la coyuntura actual de su realidad local, regional, nacional y mundial en el marco de la práctica de los valores socio comunitarios, morales, éticos, cívicos e identidad cultural. (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2021, p. 59)

En el segundo trimestre, como contenido se establece:



Título	Contenido
Historia de nuestras naciones y/o pueblos desde su origen	<ul style="list-style-type: none"> • Quiénes somos y de dónde venimos: origen del Cosmos y del Ser Humano. • Teorías sobre el poblamiento del continente americano y estudios antropológicos acerca de los primeros habitantes. • Pueblos en la Prehistoria
Presencia de las naciones y/o pueblos indígenas originarios del qullasuyo y de tierras bajas	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio geográfico de las culturas andinas y del oriente boliviano • Historia y organización económica, social y política de las primeras culturas de tierras altas (andinas): viscachani, chiripa, wankarani, wari, urus-chipayas, La cultura mollo y su tecnología hidráulica, los señores aymaras • Historia y organización económica, social y política de las primeras culturas de las tierras bajas: moxos, tupi-guaraníes
Tiwanaku: Estado Prehispánico	<ul style="list-style-type: none"> • Origen y periodos de Tiwanaku • El núcleo. La ciudad de Tiwanaku
La civilización Inca	<ul style="list-style-type: none"> • Origen, expansión, alianzas y guerras • Incas en el Collasuyu. Samaipata, antes y después de los Incas
Las naciones y pueblos indígena originario campesinos y la comunidad afroboliviana	<ul style="list-style-type: none"> • Las 36 Naciones Indígena Originarias Campesinas y Comunidad Afroboliviana • Prácticas democráticas y principios de convivencia democrática de nuestras NPIOs

Fuente: Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2021, p. 60-61.

Se puede observar que la historia de las naciones amazónicas es mucho menor que la historia de las naciones de tierras altas. Tampoco se orienta sobre los contenidos referentes a la historia de la comunidad afroboliviana.

En el tercer trimestre del tercer año de escolaridad, se instruye como contenido la enseñanza de la historia de la invasión colonial y la llegada de los europeos a América: el oscurantismo europeo, el rol de la Iglesia para el control de los pueblos indígenas, las enfermedades que trajeron, el genocidio, la destrucción, la explotación, la mita¹, el comercio de esclavos, etc. No se puede negar que durante la colonia sucedieron muchos hechos destructivos, pero, al seguirse este plan, solo se enseña la leyenda negra y no aspectos que son parte de la identidad boliviana actual: las obras de arte, las expresiones culturales compartidas, propias del mestizaje como el sincretismo religioso, la teología híbrida, las fiestas, la gastronomía, la vestimenta.

Respecto al proceso de integración latinoamericana, es interesante el contenido para el sexto año de escolaridad, el último año de colegio, respecto a la integración latinoamericana en una unidad llamada: “Bolivia su integración con Latinoamérica y el mundo: ONU (UNESCO), OEA, BM, FMI, UE, OPEP; las relaciones diplomáticas de Bolivia y procesos de integración con los países vecinos, de América Latina y el mundo: CAN, MERCOSUR, UNASUR”. (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2021, p. 70).

Se ha destacado que la Ley de Reforma Educativa y los planes de estudio, buscan fortalecer la identidad cultural de las naciones indíge-

1 La mita es un turno de trabajo obligatorio, utilizado en el Imperio de los Incas y que en la época de la colonia española fue adaptado para obligar a los indígenas varones entre los 18 y 50 años de 18 provincias Aymaras y Quechuas, a trabajar en las minas del Cerro de Potosí. El turno consistía en trabajar un año cada 7 años. Fue un sistema que proporcionó mano de obra barata cada año y que originó muchos abusos.



na originaria y afrobolivianas, pero no así la interculturalidad, pese a que se la menciona como uno de los fines de la educación. Más bien se ignora a sectores de la sociedad como los criollos y mestizos, no se da la importancia suficiente a los indígenas de tierras bajas.

Uno de los aspectos más importantes y novedosos es el aporte de la sociedad civil, especialmente el de las organizaciones de las etnias de tierras bajas en el proceso educativo, desde la famosa marcha por la Tierra, Territorio, Educación y Salud de 1990.

Es el caso del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM) que es la instancia técnica en educación de los pueblos indígenas de Bolivia (CIDOB) para las naciones indígenas de Tierras Bajas en su lucha para la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. El Consejo se institucionalizó en 1997 y agrupa a todas las naciones indígenas de tierras bajas. Han producido propuestas curriculares. Entre sus publicaciones destaca: *Saberes y conocimientos de los pueblos indígenas del área de cobertura del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico* (CEAM, 2008).

Por la misma época, se crearon organizaciones similares de las diversas etnias, con publicaciones de sus saberes, conocimientos y administración educativa, por ejemplo, del pueblo guaraní Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG), del pueblo guarayo (Consejo Educativo de los Pueblos Indígenas Guarayos CEPIG). De creación más reciente es el Consejo Nacional Afroboliviano (CONAFRO), que además de luchar por su visibilidad, sus derechos humanos y culturales y contra la discriminación, también realizan propuestas curriculares y publicaciones.

Falta analizar con profundidad como se aplica la ley y los planes de estudio en la realidad, su práctica real en el aula, en los textos escolares, en la formación docente. A diez años de la reforma, todavía el documento se lamenta de la existencia de maestros reproductores de un sistema neocolonial. (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2021).



Lo cierto es que los planes de estudio tienen que seguirse, por el control del Ministerio de Educación, pero, como sucede también en otros países. Por lo escuchado en el Primer Coloquio Virtual en los países Amazónicos, centros educativos y maestros, apuestan por una enseñanza más crítica, más compleja e inclusiva de todas las partes de la sociedad boliviana. Por ejemplo, en una entrevista a la profesora y magister de historia Stephanie Carola Vargas, manifestaba que su colegio al ser “un colegio católico *experimental*, permitía una mayor apertura a la modificación y enriquecimiento de contenidos”:

Los contenidos sobre el mundo amazónico son revisados a la par de los contenidos sobre los Andes (para evitar malentendidos con la cronología). Sin embargo, se prepara clases especiales destinadas solo a este tema por sus características geográficas y sus diferencias en cuanto a la penetración y colonización... Los contenidos mínimos exigidos por el Ministerio de Educación son abordados hasta 5to de secundaria- En sexto (promoción) existe el Taller de Historia, que se centra en la **investigación** (el resaltado es del autor) y los jóvenes puedan escribir dentro de los parámetros de algún tipo de historia (social, diplomática, oral, etc.). (Vargas, 2022, p. 1).

Apuntes del estado del arte de las investigaciones históricas sobre el mundo amazónico boliviano

Un aspecto fundamental relacionado con la enseñanza de la historia es la investigación histórica, porque la misma nutre de contenidos a los tres grandes brazos de la enseñanza: la malla curricular, la formación de docentes y los textos escolares. Cómo sucede en casi todos los ámbitos, en cuanto al conocimiento de la historia y la cultura amazónicas, se ha avanzado muchos más en su investigación que en su enseñanza.



Las investigaciones históricas y culturales sobre la región amazónica han aumentado considerablemente en los últimos años, pero todavía falta mucho por investigar. Una rápida mirada, no exhaustiva, de ese panorama nos permite tener una visión optimista. El trabajo del investigador Álvaro Diez Astete (2018) *Compendio de etnias indígenas y ecorregiones de Bolivia. Amazonia, Oriente y Chaco* es un trabajo fundamental para conocer las etnias de tierras bajas.

Una de las líneas principales de las publicaciones del Centro de Estudios para la América Andina y Amazónica, es precisamente la historia amazónica. Destacan las publicaciones de la historiadora amazónica María del Pilar Gamarra Téllez (2012), como *El desarrollo autónomo de la Amazonia Boliviana y Barraca gomera y dominio amazónico. El conflicto del Acre 1889 – 1903. Geopolítica en la cuenca amazónica. Bolivia, Brasil y Perú* (2018). De la misma autora: *Amazonía norte de Bolivia. Economía gomera. 1870 – 1940* (2018).

El Instituto de Estudios Bolivianos de la Facultad de Humanidades de la UMSA, ha realizado importantes estudios sobre la historia y la cultura de los takanas. La Carrera de Historia de la UMSA, a través de su Instituto de Investigaciones Históricas, tiene una línea de investigación de la región amazónica y realiza importantes publicaciones sobre la región. Por ejemplo, de Vannya Gómez-García (2016), *Rutas y visiones de exploradores, conquistadores y misioneros hacia las tierras bajas de los mosetenes*. De Octavio Orsag (2018): *Civilización y barbarie. Los pueblos no reducidos durante el auge de la goma. Bolivia, 1880-1912*. De Ana María Lema (coord.) et al (2018) *Caupolicán Iturralde. Tierra de promesas y proyectos nacionales. Recursos de un territorio articulador en las tierras bajas de Bolivia, siglos XVII-XX*.

La investigadora del Instituto, Pilar Mendieta, desde el año 2010, ha realizado importantes publicaciones sobre el norte amazónico paceño y la historia del Beni, como un importante trabajo



sobre las mujeres durante la época gomera. Muy vinculado al tema de la enseñanza de la historia amazónica, el ensayo de la docente de la Carrera de Historia, María Luisa Soux (2022): *El currículo de historia para el ciclo secundario en la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez y la construcción de una nueva historia oficial de Bolivia*.

Una obra clásica para la historia beniana es la escrita por el empresario Nicolás Suárez ([1928] 2018): *Anotaciones y documentos sobre la campaña del Alto Acre, 1902 – 1903*. Historiadores amazónicos de gran valía como Antonio Carvallo, Pinto Parada y Arnaldo Lijerón han dejado muchas obras de historia y cultura beniana, de gran valía.

Respecto a otros territorios y otras etnias de Tierras Bajas, existen también importantes estudios, como los del estudioso alemán Jürgen Riester, cuya “Obra reunida”, ha sido publicada por la Biblioteca del Bicentenario en 2021.

En la ciudad de Santa Cruz existe un importante impulso de estudios históricos sobre la ciudad y el departamento de Santa Cruz, a la cabeza de historiadores como Paula Peña, Víctor Hugo Limpías, Alcides Parejas e Isabelle Combes. En cuanto a publicaciones y, especialmente de textos escolares, sobresale el trabajo del Grupo Editorial La Hoguera. También son importantes los trabajos de historiadores amazónicos empíricos de gran conocimiento sobre su región como los de Chelio Luna Pizarro (1976) *Ensayo monográfico del Departamento de Pando* y Machicao Gámez César Augusto (2014): *Historia de los pueblos del norte paceño*.

En cuanto a la historia de la nación afroboliviana, existen muchos estudios, escritos desde adentro (estudiosos afros) y desde afuera (estudiosos no afros), pero al ser su hábitat principal los Yungas, ubicado entre lo andino y lo amazónico, merece un análisis especial.



Integración Amazónica

Como parte de la integración latinoamericana, es necesario fortalecer la integridad de los países amazónicos. Para ello es necesario proponer proyectos de integración de la región amazónica sudamericana que involucren a dos o más países. Investigaciones comparativas, intercambio de libros, ensayos, audiovisuales, sobre la región amazónica. Promover estudios desde adentro y desde afuera. Elaborar unidades didácticas sobre el tema amazónico para todos los niveles de la educación. Organizar cursos de postgrado virtuales para docentes de historia sobre el tema amazónico integrado. Hacer de lo Amazónico y lo Latinoamericano un conocimiento, una reflexión y un sentimiento de pertenencia.

Referencias Bibliográficas

- Consejo Educativo Amazónico Multiétnico CEAM. (2008). Saberes y conocimientos de los pueblos indígenas del área de cobertura del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico. La Paz: CNC/ CEAM.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Bolivia: La Razón.
- Diez Astete, A. (2018). Compendio de etnias indígenas y ecorregiones de Bolivia. Amazonía, Oriente y Chaco. La Paz: Biblioteca del Bicentenario.
- Fabara, G. E. (1999). Introducción. En Así se enseña la historia para la integración y la cultura de la paz (pp. 7-22). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Gamarra Téllez, P. (2012). El desarrollo autónomo de la Amazonia Boliviana y Barraca gomera y dominio amazónico. El conflicto del Acre 1889-1903. Geopolítica en la cuenca amazónica. Bolivia, Brasil y Perú. La Paz: CEPAAA.
- Gamarra Téllez, P. (2018). Amazonía norte de Bolivia. Economía gomera 1870-1940. La Paz: Biblioteca del Bicentenario.



- Gómez-García, V. (2016). Rutas y visiones de exploradores, conquistadores y misioneros hacia las tierras bajas de los montes. La Paz: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Lema, A. (2018). Caupolicán Iturralde. Tierra de promesas y proyectos nacionales. Recursos de un territorio articulador en las tierras bajas de Bolivia, siglos XVII-XX. La Paz: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Luna Pizarro, C. (1976). Ensayo monográfico del Departamento de Pando. La Paz: Amigos del Libro.
- Machicao Gómez, C. (2014). Historia de los pueblos del norte paiceño. La Paz: Consejo Municipal de La Paz.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley 070. Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2021). Programas de Estudio Dosificado.
- Orsag, O. (2018). Civilización y barbarie. Los pueblos no reducidos durante el auge de la goma. Bolivia, 1880-1912. La Paz: Instituto de Investigaciones Históricas.
- Soux, M. (2022). El currículo de historia para el ciclo secundario en la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez y la construcción de una nueva historia oficial de Bolivia. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos.
- Suárez, N. ([1928] 2018). Anotaciones y documentos sobre la campaña del Alto Acre, 1902- 1903. La Paz: Biblioteca del Bicentenario.
- Vargas Mansilla, S. (9 de marzo de 2022). Contenidos de la materia de Historia, nivel superior, colegio San Calixto. (F. Cajías, Entrevistador).



La enseñanza de la historia con enfoque intercultural en la amazonia boliviana



RAMIRO FERNÁNDEZ QUISBERT

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS, LA PAZ, BOLIVIA

Introducción

En este capítulo, nuestro interés central es reflexionar, por un lado, sobre cómo se ha venido enseñando la historia en las últimas décadas en la amazonia boliviana, partiendo desde un enfoque intercultural propiciado por políticas públicas del Estado y, de forma complementaria, saber cómo acompañaron estas políticas las organizaciones de la sociedad civil.

En el caso boliviano las relaciones entre estado y sociedad civil se manifiestan en permanente conflicto, así que las transformaciones educativas marchan al ritmo de las remociones políticas. Los últimos cambios profundos que se suscitaron en Bolivia se dieron a partir de 2006 cuando fue electo el primer presidente indígena; fue en este contexto que en el año 2009 surgió una nueva Constitución Política del Estado que remplazo el Estado Nacional unitario por un Estado Plurinacional que reconoce la existencia de más de 36 naciones indígenas ancestrales, promoviendo la unidad en la diversidad, como se puede leer a continuación:



Bolivia se constituye en un estado unitario, social de derecho, plurinacional, comunitario, libre, Independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. (Art.1, CPE 2009).

Como se comprenderá, esta medida afectó a las políticas públicas referidas a la educación y el efecto inmediato en la sociedad civil, fueron los intensos debates sobre el cambio de contenidos educativos, lo que implicó una renovación de discursos y narrativas contenidos en los currículos de la enseñanza de la historia. Se dieron intensos debates respecto del uso de los símbolos, escudos, banderas, objetos que representan al país, a las regiones y a las culturas. La idea de Estado Nación, de República unitaria monocultural, había sido cambiada después de dos siglos de existencia.

Para nosotros los historiadores, se derrumbaban las narrativas de la historia universal hegemónica, sustentada por una matriz historiográfica eurocéntrica que se hacía evidente en la irrupción de una historia clandestina, que siempre estuvo ahí, escondida, tapada, subterránea, era como el resurgir de “La Nación Clandestina”¹.

La incertidumbre llegó a las aulas, los profesores ya no sabíamos que historia enseñar a los estudiantes de todos los niveles educativos. En este contexto de despertar de las memorias étnicas se comenzaron a manejar con más frecuencia, conceptos como: Identidad, cultura, intracultura, multicultura, interculturalidad, diversidad, etnoeducación. No obstante, estos conceptos comenzaron a tener un fuerte sesgo antropológico, desplazando a conceptos tan utilizados como: estrato social, clases, lucha social. Ante esas nuevas propuestas muchos académicos tradicionales, comenzaron a manifestar resistencia ideológica y pedagógica, exhibieron sus vi-

1 Así titula la película de Jorge Sanjinés, un director de cine nacional que demuestra que al interior del Estado Boliviano sobreviven las culturas ancestrales, aymaras, quechuas y tupiguaraníes de las tierras amazónicas.



siones hispanistas y manifestaron resistencia al cambio blandiendo sus espadas castellanas, su bagaje teórico conceptual eurocéntrico, de manera abierta o velada, pues las hegemonías políticas siempre amenazan con aplastar intentos de cambio.

Varios textos dan cuenta de estas acciones y manifestaciones, la iglesia particularmente se opuso a las modificaciones en la enseñanza de la religión oficial, el catolicismo, las nuevas leyes buscaron el laicismo, dando paso a otras prácticas religiosas evangélicas, protestantes y hasta espiritualidades indígenas, como es posible observar el texto de Matthias Preiswerk (2013) donde se trata el tema a profundidad, otro frente de oposición lo constituyeron los profesores de orientación trotskista que rechazaron un currículum centrado en temas étnicos con énfasis en la descolonización y la identidad indígena, autores como Franco Gamboa Rocabado (2011) describen este intento de modernización educativa que enfrentó una resistencia de los profesores manifestándose de manera teórico-conceptual al respecto sobre la implementación de las reformas educativas.

Es bueno reconocer que las protestas y propuestas de cambio no son nuevas, no estaban naciendo en los albores del presente siglo XXI, sino que había acompañado a los movimientos indígenas por mucho tiempo atrás y era parte de sus ancestrales reclamos ante los estados coloniales y republicanos, visibilizándose con más claridad desde la década del 70, proceso de dictaduras en Latinoamérica, que provocó muchos movimientos disruptivos en busca de libertades democráticas, reclamando por acceso a la educación respetando sus valores culturales.

Refiriéndonos a las políticas de educación intercultural desde el estado, no se puede negar la existencia de algunas experiencias educativas inclusivas de las poblaciones indígenas y de las mujeres, previas a la revolución nacional de 1952 y su reforma educativa manifiesta en el Código de la Educación Boliviana de 1955, se debe



reconocer que este proceso significó una gran apertura a los sectores mayoritarios del país, sin embargo, el enfoque pedagógico de entonces trabajaba la idea de hacer la construcción de una Cultura Nacional, fruto del mestizaje a la cual debían asimilarse las “pequeñas culturas”, éste enfoque, donde la hegemonía de la nación es evidente, de alguna manera siguió invisibilizando a las etnias, treinta seis nacionalidades y más de la que habló tempranamente ya en los años 60 Alejandro Ovando Sanz (1962) en su libro, “Sobre el Problema Nacional y colonial en Bolivia”, donde se mostraba una Nación hegemónica que subordina y somete a pequeñas nacionalidades étnicas. Así el Código de la Educación Boliviana tan avanzado en su momento, pese a su discurso revolucionario popular, antimperialista, que apoyaba el voto universal, la libertad de educación para mujeres e indios, en la práctica y hasta los años sesenta, se enmarcó en el desarrollo de la cultura nacional hegemónica impulsando una enseñanza asimiladora, civilizadora, castellanizadora, en busca de formar una ciudadanía boliviana que desconocía, otros valores de grupos culturales “menores” que debían asimilarse a la identidad nacional (Fernández, 1998).

Entre 1964 hasta los años 80, se habían sucedido gobiernos militares en una suerte de dictaduras antidemocráticas, con altos saldos de masacres obreras, campesinas y de indígenas, de las cuales, gracias a las luchas masivas había logrado salir Bolivia en 1982, en este proceso de retorno a la democracia, se introdujeron los conceptos de interculturalidad, bilingüismo a la educación, fundamentalmente al programa de alfabetización de adultos gestionada por el Servicio Nacional de Educación Popular (SENALEP). La experiencia se plasmó en la producción de material educativo en diversas lenguas, en el desarrollo del currículum abierto y situado, en la implementación de metodologías andragógicas desarrolladas por Paulo Freire, que se adaptaron a esta educación problematizadora que parte de la realidad. El proceso de descomposición



política y crisis económica galopante de estos años no permitió conocer ampliamente esta experiencia y medir adecuadamente sus logros y resultados, sin embargo, de forma muy clara se fue construyendo una masa crítica alrededor de estas temáticas emergentes que en el tiempo se hicieron incontrolables.

De este contexto global debemos partir para comprender los cambios educativos que se están operando en la amazonia boliviana, pero también considerar que no es un fenómeno estrictamente boliviano, se inscribe también en cambios que se dan en varios países. Para nadie es desconocido que muchos pasajes de la historia de los países de Latinoamérica son similares, por ello reconocidos autores desde las ciencias de la educación y la historia, han escrito mucho sobre estos acontecimientos con los mismos fenómenos políticos y culturales, para muestra podemos mencionar los casos: peruano, mexicano, colombiano y el brasilero, en estos países hermanos se presentan problemáticas parecidas, adaptadas a sus propios contextos históricos concretos, conceptos trillados en su literatura son los de: igualdad, identidad, multiculturalidad, interculturalidad, etno-educación, bilingüismo, multilingüismo.

En el caso peruano el tema de la educación intercultural según Sonia García (2019) poco a poco se fue introduciendo en su práctica pedagógica, hace algunos años atrás aún se mantenía la educación tradicional que era monolingüe y monocultural, pero se planteó trabajar con un enfoque pedagógico intercultural que buscaba promover la conciencia de la diversidad, frente a un mundo globalizado, con estos criterios se llevaron experiencias educativas de educación intercultural bilingüe, respetando la autodeterminación de los pueblos, desarrollando los programas de EBI en la Amazonia.

Estas experiencias tienen como antecedentes pasados a la presencia inicial del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), luego



al CAAAP que desarrolló intenso trabajo educativo en las zonas amazónicas (García, 2019). Este proceso, debemos decirlo, fue muy similar a lo sucedido en Bolivia, que en los años 50 en la Amazonia tuvo la presencia de la misma institución trabajando con diversos grupos étnicos Tacana, Mosestén, Leco y otros, temas de alfabetización y bilingüismo.

Por su parte, Celia Montes Montañez (2017), habla de estos programas con enfoque intercultural en la experiencia mexicana, en su texto sobre la interculturalidad en la enseñanza de la historia en México, esta autora explica la importancia de la educación intercultural bilingüe en la experiencia del Suroeste de Zacatecas donde se logró desarrollar un currículum regionalizado y producción de material didáctico para la enseñanza de la historia, pero también se convirtió en política pública², como se dio en Brasil³, Ecuador, Guatemala, casi en los mismos términos, situándose en contextos diversos como diversas son las realidades políticas y socioeconómicas.

El tema de la educación y la interculturalidad⁴ hoy en Bolivia y en los países andinos-amazónicos de Latinoamérica se ha puesto de moda, no hay círculo profesional o Junta Escolar donde no se hable de los tópicos que debería encerrar este gran debate que tiene por contexto, desde luego, a las sociedades “multiculturales” o “plurinacionales”, y a su presencia en los nuevos procesos políticos, donde el movimiento indígena es actor fundamental.

2 Reflexión que se puede verificar en otras realidades Latinoamericanas.

3 A propósito, véase los textos de Erinaldo Cavalcanti et al (2018, 2021a, 2021b), sobre la enseñanza de la historia en la amazonia, en las investigaciones desarrolladas en los programas de posgrado de Historia de la UFPA, UFMA y otras ubicadas en la Amazonia brasileña.

4 La interculturalidad como concepto es bastante amplio refiere a una compleja red de intercambios de valores positivos y negativos de las culturas en la vida cotidiana, muchas manifestaciones de la interculturalidad se observan en expresiones artísticas y/o comercio y vida social.



En este contexto comenzaron a surgir cuestionamientos sobre los enfoques y narrativas tradicionales de la enseñanza de la historia, la misma que desde el siglo XIX y XX, seguía cánones decimonónicos positivistas, repitiendo una historia del Estado Nación, llena de héroes libertarios, guerreros, presidentes, hechos trascendentes, cronología, costumbres, dimes y diretes de las élites oligárquicas, matizadas por algunos chispazos críticos de diversas corrientes historiográficas⁵. En cambio, los últimos años surgieron las experiencias de educación Intercultural bilingüe que comenzaron a investigar y difundir las historias de los pueblos, abordando temáticas vinculadas al multiculturalismo, el multilingüismo, las identidades, poniendo en valor otras realidades. En este contexto general abordaremos la temática de la recuperación y la enseñanza de la historia en la amazonia boliviana.

La educación en la Amazonia Boliviana⁶

Contexto histórico educativo

En el caso de la Amazonia boliviana, recientes investigaciones históricas y antropológicas visibilizaron a los diversos grupos étnicos existentes, tanto en el periodo de colonización española y en el periodo de colonización criollo-mestiza republicana. Las investigaciones históricas desarrollaron líneas concretas sobre presencia de las misiones religiosas en dos ciclos, el colonial y el republicano, las misiones XVI-XVIII y las de los años 1850-1900, en los que se concentraron trabajos como los de Pilar García Jordán (2019), que abordan procesos de evangelización y secularización, en los pue-

5 Positivista/anales/neopositivos/marxista/microhistoria/etnohistoria/posmodernas, historia crítica. Con nítido sesgo Eurocéntrico.

6 La Amazonía Boliviana constituye el 43% del territorio nacional, si tomamos en cuenta el criterio ecológico o bioma, lo que es igual a la cobertura del bosque; abarca los departamentos de Pando, Beni, Cochabamba, Santa Cruz y La Paz, en un total de 88 municipios.



blos amazónicos del Beni, considerando problemáticas educativas concretas, coyunturas en las que los grupos étnicos eran parte de un nuevo ciclo civilizatorio acompañado por la presencia de empresas gomeras que generaron una coyuntura de inserción al desarrollo industrial mundial, aspecto que es estudiado y profundizado por la historiadora Pilar Gamarra Téllez (2007), la misma que estudió la explotación del caucho y su relación con los trabajos de indígenas en las siringas. Estos contextos de desarrollo, explotación productiva de la Amazonia, son los que generan un entorno favorable a la inserción de experiencias educativas, inicialmente vinculadas a las iglesias misionales y luego a las políticas educativas que, desde principios del siglo XX, se han ido implementando, con distintos énfasis pedagógicos y buscando asimilar, civilizar o castellanizar a los indígenas amazónicos.

En los años 50-70s, los estudios de Denevan (1966) sobre mojos⁷ y de Jürgüen Riester (1976), sobre los grupos indígenas de las tierras amazónicas y orientales, mostraron la realidad de los indígenas y la acción educativa con contenido cultural de los investigadores del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que, entre otras labores, había editado material didáctico en cartillas en diversas lenguas, takana, guaraní, siriono. En aquellos estudios ya se definían con claridad los conceptos clave, que guiarían las reflexiones posteriores de los procesos educativos: cultura, aculturación,

7 Los Llanos de Moxos constituyen el ecosistema de sabanas y humedales más extenso de la Amazonia (120.000 km²). Es una zona de confluencia de cuatro regiones biogeográficas: la Amazonia, el Cerrado, la Chiquitanía y el Chaco, en los años 60 William Denevan hizo un estudio muy importante utilizando la aerofotogrametría descubriendo grandes camellones de tierra, supuestamente hechas por el hombre, que sugerían haber existido en esta zona amazónica una cultura hidráulica muy desarrollada en la agricultura. En los posteriores años en el caso específico de los Llanos de Mojos, Erickson (2006, citado por Betancourt, 2013) atribuye la domesticación del paisaje a una serie de actividades humanas superpuestas gracias a estos estudios se descubrimiento restos arqueológicos, hoy se constituyen en estudios clásicos sobre la Amazonia boliviana.

cambio cultural, mestizaje, conceptos que describían la situación de ese momento, en el que los grupos étnicos de la Amazonia estaban sumidos en pobreza, abandono, exclusión, marginación y peligro de extinción.

Todos estos problemas, por increíble que parezca, no habían cambiado, ni se superaron en los años 80s. Eran los mismos problemas coloniales y de los años fundantes de las nuevas repúblicas del siglo XIX, fenómeno recurrente y con variantes en toda Latinoamérica. Son muy conocidas las luchas de los grupos étnicos de toda Latinoamérica que lograron que las propias Naciones Unidas declaren el convenio 169 que establece el reconocimiento de la existencia y derechos de los indígenas del mundo entero a la educación y a todos los derechos humanos.

Fueron las luchas de los pueblos indígenas que desde los años ochenta del siglo XX, levantaron la voz ante las dictaduras constantes en Bolivia; voces del pasado como de catacumbas subterráneas, emergieron y reclamaron sus derechos a la identidad, memoria y culturas ancestrales. Estas luchas dieron lugar a diversos marcos reglamentarios como el Decreto 7765 de 1966 (Ley de Colonización) en su artículo 93 donde se expresa que [...] se deben respetar en forma” irrestrictamente las áreas de explotación colectiva o individual de los grupos étnicos marginales”; la Ley 1.700 de 1996 (Ley General Forestal) que establece la [...] importancia del área para la subsistencia de tribus selvícolas” (artículo 39) y define que “el Centro de Desarrollo Forestal tiene la obligación de delimitar las áreas del territorio nacional apropiadas para la supervivencia de las tribus selvícolas garantizando y protegiendo sus fuentes de caza y pesca” (artículo 20); y la Ley 201 de 1962 en su artículo 1 donde se expresa que “se deberá reconocer el derecho de propiedad, colectivo o individual, en favor de los miembros de las poblaciones indígenas sobre las tierras tradicionalmente ocupadas por ellos”. También podemos mencionar la Resolución Su-



prema N°. 205862 de 1989 en la cual se plantea la “sobrevivencia y desarrollo económico, social y cultural, tomando en cuenta sus patrones tradicionales de asentamiento, sus propios sistemas productivos, y en el que se realicen actividades de aprovechamiento integral de los recursos naturales, manteniendo el equilibrio de la naturaleza y conservando su ecosistema”. En esta misma norma se plantea además “prohibir absolutamente toda dotación agraria de colonización, ganadería, contrato de aprovechamiento forestal u otras especies de derechos sobre las tierras y recursos naturales” (artículo 4).

Fueron en estos años, que los campesinos del occidente, del altiplano y los valles, irrumpieron contra los abusos militares y se expresaron masivamente en contra del dominio colonial del Estado (Ticona, 1997). Es necesario mencionar que en este marco la lucha por la tierra, el territorio y la nueva constitución que reconozca la autodeterminación de los pueblos fue constante, las marchas desde las tierras amazónica y orientales impactaron de manera positiva en los cambios constitucionales bolivianos hasta el cambio constitucional de Estado republicano a Estado Plurinacional.

Estos años de reformas educativas permitieron el cambio de enfoque pedagógico, la mayor cobertura educativa local y regional en las tierras amazónicas, impulsando procesos de descolonización, cosa que no había sucedido a lo largo de la historia. Como ya dijimos, en la década de los 50 del siglo XX, los pueblos indígenas amazónicos no habían cambiado su condición de marginalidad, los estudios de J. Riester (1976) muestran a los Yuquis, ayoreodé, sirionos, lecos, mosetenes, Guarayos en procesos de extinción y a otros diversos grupos que no fueron visibilizados por la revolución del 52, y por los posteriores gobiernos dictatoriales y democráticos.

En Bolivia hoy se reportan 36 etnias que ocupan diversos pisos ecológicos, algunas de ellas están en zonas amazónicas, las



mismas que en estas últimas décadas han logrado que el Estado y otros organismos internacionales apoyen el fortalecimiento de su identidad, su cultura, sus símbolos, sus costumbres ancestrales, respeten su territorio y puedan autogestionar su desarrollo y fundamentalmente recuperar la voz de sus ancestros con la enseñanza de la historia propia.

Pero todo esto se logró con una lucha constante por un cambio de la constitución política del Estado y el respeto de su tierra, territorio y su diversidad cultural, planteadas en las históricas movilizaciones y marchas desarrolladas entre 1990 y 2010. A partir de estas movilizaciones se logró la consolidación de sus territorios y el respeto a sus derechos fundamentales establecidos en la nueva Constitución Política del Estado (CPE). Estos últimos años continuaron y continúan las movilizaciones, marchas reclamando al estado se profundicen las autonomías indígenas y se cumpla lo estipulado por Naciones Unidas y los mandatos de la constitución.

En ese marco global se dieron también algunas transformaciones educativas, pero no de raíz, pues en temas educativos existentes muchos elementos que no pueden cambiarse de la noche a la mañana, no sólo son derechos y leyes, también son realidades económico sociales, tradiciones, costumbres y mentalidades que no permiten renovaciones inmediatas, como veremos a continuación, con gruesas reflexiones que requieren mayor profundidad con una evaluación serena entre investigadores y actores de la comunidad educativa de la Amazonia.

La enseñanza de la historia en la Amazonia

Ya se había previsto en el programa de alfabetización del gobierno de la UDP en 1982 la inclusión de contenidos interculturales y producción de materiales, la reforma educativa de 1994 profundizó ésta propuesta y enfoque intercultural de la educación,



impartir clases de forma bilingüe, en la etapa del gobierno del MAS continuó ésta política⁸, impulsando con apoyo internacional el programa de educación intercultural bilingüe para la Amazonia, el que incluyó experiencias de Ecuador, Perú y Bolivia, con apoyo de Finlandia, UNICEF y ministerios de educación de los tres países, lo que en estos últimos años implicó trabajar en currículos propios, bilingües, con producción de material didáctico y textos educativos.

La reforma 1565 neoliberal dio pasos importantes respecto a la educación intercultural bilingüe, formó profesores y asesores pedagógicos, que en algunos casos continuaron su labor educativa. Este es un caso sui generis, una vez que se fortaleció el enfoque intercultural en las políticas neoliberales en Bolivia, debido a la presencia del movimiento indígena Katarista, que aliado al principal partido en el poder, el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), pudo imponer su agenda educativa. El enfoque intercultural también fue motivado por la presencia del primer vicepresidente indígena, Víctor Hugo Cárdenas, un político e intelectual aymara muy vinculado a la educación, al ser él mismo profesional en ciencias de la educación egresado de la UMSA, hizo parte de la nueva reforma planteada en 1994.

8 En algo estaban de acuerdo los políticos de los 80s y 90s, en hacer un diagnóstico negativo de la educación, coincidían en decir, “La educación está en crisis”, pero en casi una década no lograron hacer nada al respecto, hasta que recurrieron a la cooperación internacional a la UNESCO que como parte del paquete de reformas al estado introdujeron el modelo neoliberal con el Ds, 21060, y como parte de ello, promulgaron, la Ley 1565 de reforma educativa el 7 de julio de 1994. (Fernández 2014). Las principales características del modelo educativo referían que la educación estaba centrada en el aprendizaje, era de enfoque constructivista, integral, es decir, que estaba orientada a transformar, tanto los aspectos pedagógico-curriculares, como los institucionales y administrativos del sistema educativo. Su programa de transformación atendería a los niveles básicos de la educación y el tema de la interculturalidad con los pueblos indígenas. El enfoque intercultural y la enseñanza bilingüe (en lengua indígena como primera lengua y en castellano como segunda) acorde a las necesidades del desarrollo local guiados por asesores pedagógicos, que finalmente luego de dos décadas, no dio un buen resultado.



Estos profesores formados en el ámbito neoliberal en el peor de los escenarios fueron sometidos a los cambios políticos que llegó con el gobierno de Evo Morales, la nueva constitución, el Estado Plurinacional, en ese contexto político se promulgó la ley O70 el año 2010, La reforma Educativa Avelino Siñani Elizardo Péres siendo uno de los ejes principales, la educación intercultural bilingüe, comunitaria productiva. El Sistema Educativo Plurinacional, su organización curricular, administración y gestión. Instauro la diversidad sociocultural y lingüística, así como la participación social comunitaria. Implementa el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo que se expresa y plasma en el currículo regionalizado, de acuerdo a las particularidades educativas, lingüísticas y culturales de cualquier nación y pueblo indígena originario, o comunidad intercultural o afroboliviana. Desarrolla un programa de actualización docente, el Programa de Formación Docente (PROFOCOM) que busca actualizar en la formación a los docentes, que respondan ante el currículum intercultural bilingüe.

Bolivia es un gran conglomerado de culturas asentadas en diversas zonas geográficas o regiones: altiplano, valle, subtrópico, trópico, Amazonia, nosotros nos ocuparemos más adelante en reflexionar sobre la temática educativa y la intercultural en la Amazonia Boliviana, mencionando algunos aspectos concretos, sobre qué marco conceptual educativa se desarrollan las experiencias de enseñanza de la historia en esta región.

Gracias a estas experiencias podemos hablar de currículum situado regionalizado para la Amazonia. Estas experiencias concretas podemos encontrarlas muy bien desarrolladas en el texto de Fernando Prada (2012) que describe pasajes de una experiencia educativa en la Amazonia boliviana, donde de forma colectiva y participativa hicieron la construcción de currículum propios en el marco de las organizaciones indígenas del gran consejo Tsimane,



consejo regional Tsimane Mosen, al interior de la central de los pueblos indígenas Takanas y Movima.

El proyecto PROEIB-UNICEF/Finlandia-UMSS, para estos pueblos contempló la participación de profesores que una buena parte de su tiempo laboral se dedicaron a la producción de material educativo, cartillas, textos en diversas lenguas, poniendo énfasis en contenidos etnoculturales. En el nuevo material producido el indígena amazónico es un actor importante de la historia y de la sociedad. En el currículum base regionalizado los pueblos amazónicos están presentes con su aporte a la cultura, música, religión, artesanía, historia.

Los nuevos textos con enfoque intercultural pretenden superar la enseñanza tradicional de la historia que presentaba una narrativa eurocéntrica, impartida en todos los niveles educativos, primaria, secundaria y superior, donde los planes y programas educativos concentran su atención en resaltar fechas cívicas, héroes, hechos trascendentes, que reflejan a los vencedores. Historias que narran las conquistas Españolas-Lucitanas en los territorios amazónicos; la fundación de ciudades en los siglos XVII-XVIII, la presencia de los misioneros jesuitas, franciscanos y las incursiones de otras órdenes religiosas y cómo pincelada la historia indígena, en suma, una reflexión sobre los espacios coloniales civilizados y los espacios indígenas salvajes.

Esa historia que en el siglo XIX y XX hace relaciones biográficas de personalidades, la participación de la población en las guerras: La Guerra del Acre (Bolivia-Brasil) y La Guerra del Chaco (Bolivia—Paraguay). Historias de grandes hombres de las empresas gomeras, como el llamado rey de la goma, Nicolás Suárez y otras autoridades nacionales, prefectos, alcaldes, diputados, senadores. Una historia de la nación boliviana, excluyente de los grupos étnicos, tocándose lo indígena como información antropológica, cultural, mitos, leyendas, costumbres, producción agrícola,



artesanía, como algo folklórico y sin la mayor relevancia para el desarrollo socioeconómico y político.

En cambio, el enfoque intercultural ahora presenta contenidos descolonizadores, que destacan historias íntimas de cada una de los grupos étnicos y sus héroes en interacción con las colectividades, así mismo de sus costumbres, ritos mitos y reivindicaciones frente al estado central que en muchos casos aún no son atendidas, pero además, recuperando las lenguas propias combinando con la lengua hegemónica, el castellano.

A propósito, se ha logrado introducir en las reformas educativas el bilingüismo, la lengua materna y la adquirida, la L1-L2, es decir, combinaciones por ejemplo como el Guaraní y el Castellano, el Tacana y el Castellano; con estos cambios se hace la producción de textos en lenguas nativas con las que se narra la historia de los pueblos. Es bueno decir que toda esta producción tiene avances básicos, como la producción de cartillas y otros, pero es necesario reconocer que no hay significativos avances en la investigación y la producción bibliográfica, basada precisamente en la investigación académica de la historia. La educación intercultural bilingüe no ha podido consolidarse, aún hay más peso de los fundamentos occidentales.

La mayoría de los proyectos educativos producen cartillas educativas que se imparten en la educación primaria. Además, se incorporó alguna bibliografía referida a los grupos étnicos actualizada en la formación superior universitaria, sin embargo, no en los colegios, por ello la enseñanza de la historia sobre la Amazonia en el nivel medio es casi nula, como dijimos aún se imparte lo tradicional. Si bien es cierto que los contenidos en su gran mayoría ya vienen diseñados por el Ministerio de Educación, en las regiones o en lugares concretos se tiene la posibilidad de trabajar con currículum abierto, situado, adaptado a los contextos socio culturales los módulos o temas de los programas de historia, en algunos casos se trabaja de esa manera, pero en la mayoría de los casos aún no se



produce ese cambio y la historia tradición es la que se impone en la enseñanza de la historia en la Amazonia boliviana.

A manera de últimas consideraciones

Al finalizar este capítulo podemos afirmar que los planteamientos de cambio educativo de los últimos años fueron válidos, sin embargo, en la práctica educativa no se pudieron concretar muchas de esas transformaciones planteadas. Esta situación se ha dado debido a múltiples factores que podemos enumerar: 1) no hubo consenso entre los actores educativos respecto al currículum, los técnicos de educación planteaban una cosa y los docentes de base hacían otra, la falta de acuerdos entre las partes involucradas perjudicó al avance de los planes y programas; 2) La poca preparación del profesorado en distintos aspectos como: las lenguas, el conocimiento de los nuevos contenidos, la actualización respecto a las nuevas investigaciones académica en historia, antropológica y de ciencias sociales en general; 3) la producción de materiales con enfoque histórico local y regional, pero también conceptual, que permita desarrollar innovaciones respecto a metodologías, teoría de la historia e investigación. Reflexionando sobre estos tres aspectos mencionados podemos llegar a las siguientes conclusiones:

Los cambios en las políticas educativas del estado plurinacional de Bolivia respecto a la región amazónica fueron positivos, el alcance de los mismos buscó mejorar la legislación educativa que apoye a garantizar derechos a la educación, que trabaje en lograr una mayor cobertura educativa superando la discriminación y que cualifique el diseño curricular, los planes y programas educativos.

Estos cambios como se puede evidenciar en la práctica educativa, aún no permitieron la consolidación de nuevas prácticas aún enfrenta diversos tropiezos, que no son sólo de orden económico, referido a desarrollar infraestructura adecuada para la edu-



cación, dotación de equipos y otro mobiliario, sino también de orden cognoscitivo, didáctico pedagógico, organizacional, por ello pensamos que aún se deben desarrollar muchos aspectos para que la educación y la enseñanza de la historia alcancen mejores perspectivas en el marco de una educación con enfoque intercultural plurilingüe ligada al desarrollo de las sociedades étnicas.

Documentos

- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2009.
Código de la Educación Boliviana 1955
Ley 1565- Reforma Educativa de 1994
Ley 070. Reforma Educativa 2010

Referencias Bibliográficas

- Betancourt, C. (2013). Diversidad cultural en los Llanos de Mojos. En Valdez, F. (coord.). *Las civilizaciones ocultas del bosque tropical*. IFEA, Quito-Ecuador.
- Cavalcanti, E. V. (2018). (coord.). *História: demandas e desafios do tempo presente - produção acadêmica, ensino de história e formação docente*. Editora da Universidade Federal do Maranhão (EdUFMA).
- Cavalcanti, E. V. *et al*, (2021a) (coord.). *História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira*. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão (EdUFMA).
- Cavalcanti, E. V. *et al*. (2021b) (coord.). *Leituras sobre a Amazônia: cultura, memória e ensino*. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão (EdUFMA).
- Denevan, W. (1966). *The aboriginal cultural geography of the Llanos de Mojos of Bolivia*. California: Estados Unidos: Berkeley, University of California Press.



- Fernández, R. (1998). cambios educativos en la historia reciente del Estado Plurinacional. *Retornos*, 14, pp. 3-24.
- Gamarra Téllez, M. (2007). Amazonía Norte de Bolivia. Economía gomera (1870-1940). Bases económicas de un poder regional. La Casa Suárez. La Paz: Colegio Nacional de Historiadores de Bolivia, CIMA.
- Gamboa R, F. (2011). Modernización conflictiva. Reforma educativa y movimientos indígenas en Bolivia, La Paz, *Revista científica Cultural* (26), pp. 93-127.
- García, P. (2019). Relatos del proyecto civilizatorio en Guarayos. Para la representación de guarayos y sirionós, 1825-1952. La Paz: Plural Editores/ Instituto Francés de Estudios Andinos.
- García, S. (2019). Identidad, lengua y educación: realidad de la amazonia peruana. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 18, 36, pp. 193-207.
- Montes M, C. (2017). La interculturalidad en la enseñanza de la historia: reflexiones teóricas y prácticas. *Revista Digital FILHA*. [en línea]. Diciembre. Número 17. Publicación bianual. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible em: www.filha.com.mx. ISSN: 2594-0449.
- Prada, F. (2012). sistemas civilizatorios, bio-territorios y epistemologías concéntricas. En *Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe, algunas reflexiones epistemológicas* (pp. 43-65). Helsinki: UNAISACONA.
- Preiswerk, M. (2013). Las aulas: espacio de conflicto entre laicidad, confesionalidad e indigenización, La Paz, PIEB-Tinkasos. *Revista boliviana de ciencias sociales*, pp. 163-178.
- Riester, J. (1976). En busca de la Loma Santa. La Paz: Los Amigos del Libro.
- Ticona, E. (1997). Perspectivas de las relaciones interculturales en Bolivia. *Temas Sociales* (19), pp. 121-132.





Sobre os/as autores/as

Ángela Maria Marquez Silva

Profesora e estudiante del Doctorado en Estudios Sociales- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Historiadora Universidad del Valle y Magister en educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. En la actualidad se desempeña como docente de la Secretaria de Educación de Bogotá. Correo de contacto: angelamaria.marquezsilva0@gmail.com

Augusta Valle Taiman

Profesora del Departamento de Educación y directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y forma parte del Comité Coordinador de Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia – REPAMFEH. Doctora en Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (2017) y obtuvo una beca otorgada por Katholischer Akademischer Ausländer-Dienst (KAAD) y la PUCP para una estancia posdoctoral de investigación en el Leibniz Institute for Education Media Georg Eckert at George Eckert Institute (enero- marzo 2023). Ha dado diversos talleres de capacitación para docentes tanto para la Dirección Regional de Educación de Lima, el Ministerio de Educación del Perú y otras organizaciones. Sus líneas de investigación se centran en la enseñanza de la historia reciente, las ciencias sociales y la ciudadanía, y la formación docente. Sus publicaciones se encuentran disponibles en: <https://www.pucp.edu.pe/profesor/>



augusta-valle-taiman/publicaciones/ y en <https://www.researchgate.net/profile/Augusta-Valle-Taiman>. Correo de contacto: acvalle@pucp.edu.pe

Cristiane Thais do Amaral Cerzósimo Gomes

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio pós-doutoral em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Professora associada do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História na mesma instituição. Professora visitante no exterior, pelo Programa PVEX/Capes/MEC, na Università Della Calabria, Cosenza, Itália, no período de 2019-2020. E-mail: cris.cerzosimo@gmail.com

Erinaldo Cavalcanti

Professor Adjunto da UFPA/Belém atuando na graduação e na Pós-graduação. Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com Estágio Doutoral (PDSE/Capes) pela Universidad General San Martin em Buenos Aires, Argentina. É autor de vários livros e artigos publicados em revistas especializadas no Brasil, Espanha, Argentina, Colômbia, Venezuela, Peru, México, Costa Rica e Cuba. Coordena o grupo de pesquisa Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (iTempo - CNPq). Coordena o projeto de pesquisa “Enseñanza de la Historia y formación del profesorado en la Panamazonía”. Projeto de pesquisa que conta com a colaboração de pesquisadores da Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Colômbia), Universidad del Valle (Univalle, Colômbia), Universidad Nacional Mayor San Marcos (UNMSM, Peru), Pontificia Universidad Católica do Peru (PUCP-Peru), Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), Universidad Pedagógica Experimental Liber-



tador (UPEL, Venezuela), Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, Venezuela), Universidad Mayor San Andrés (UMSA, Bolivia), Universidade Federal do Pará (UFPA, Brasil), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, Brasil), Universidade Federal do Amapá (Unifap, Brasil), Universidade Federal do Acre (UFAC, Brasil) e Universidade Federal de Roraima (UFRR, Brasil). É um dos idealizadores e criadores da Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia (REPAMFEH). E-mail: erinaldocavalcanti@ufpa.br

Fabián Andrés Llano

Doctor en Ciencias Humanas del Patrimonio y la Cultura Universidad de Girona (España) Magister en Investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Licenciado en Ciencias Sociales de la misma Universidad. En la actualidad se desempeña a tiempo parcial como docente del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la línea de investigación Memoria, Experiencia y creencia, y a tiempo completo como docente investigador de la Universitaria Uniagustiniana. ID 0000-0003-2181-3476, También es investigador adscrito del Instituto Catalán de Patrimonio Cultural ICRPC. Correo de contacto: llanofabian@hotmail.com

Fernando Cajías de la Vega

Historiador boliviano. Licenciado en Historia por la Universidad Mayor de San Andrés y Doctor en Historia de América por la Universidad de Sevilla. Catedrático en la Universidad Mayor de San Andrés y en la Universidad Católica Boliviana. Sus temas más importantes de investigación son la costa boliviana, el proceso de independencia, la diversidad cultural y la fiesta. Ha sido representante de Bolivia en la investigación: ¿Cómo se enseña la historia en los países andinos?, patrocinado por el Convenio Andrés Bello



(1999- 2000) y la elaboración de una propuesta de alternativas de una enseñanza de la historia para la integración y la cultura de la Paz. Correo de contacto: fernandocajias@hotmail.com

Jorge Angel Bracho Martinez

Profesor de Historia e Historiografía en la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Magister en Enseñanza de la Historia. Doctor en Cultura y Arte para América Latina y el Caribe. Autor de libros y artículos en revistas especializadas. El último libro publicado: *El convencimiento imaginario de una realidad* (2021). Abedictions-Arquidiócesis de Caracas. Ejerce la docencia en la UCAB (pre y post grado), desde 2010 y forma parte del Comité Coordinador de Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia – REPAMFEH. Correo de contacto: jorbrac59@gmail.com

Jorge Enrique Aponte Otálvaro

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en estudios sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante del doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Docente del Departamento de Ciencias Sociales y coordinador de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Correo de contacto: japonte@pedagogica.edu.co

Judith Pinos Montenegro

Licenciada en Filosofía y Ciencias Sociales y Económica por la Universidad Técnica de Ambato- Ecuador; tiene un doctorado en Ciencias de la Educación, con Mención en Investigación Educativa, por la Universidad Nacional de Loja (2002). Es Magister en Género y Cultura Mención Ciencias Sociales por la Universidad de Chile (2008) y posee un Doctorado en Ciencias Sociales por



la Universidad Nacional de La Plata-Argentina (2019). Ganadora de dos becas. Por excelencia, beca CONICYT Chile, 2004 y beca para docentes universitarios SENESCYT- Ecuador (2015). Actualmente, trabaja como docente en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en su Sede Ambato (desde 2013), y desde el año 2022, es articulista de opinión del Diario El Universo de la ciudad de Guayaquil-Ecuador y forma parte del Comité Coordinador de Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia – REPAMFEH. Sus líneas de investigación son las desigualdades sociohistóricas de género, etnia y educación. Correo de contacto: jpinos@pucesa.edu.ec

Mauro Cezar Coelho

Formado em História, pela Universidade Federal Fluminense, mestre em História Social da Cultura, pela Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor Associado da Universidade Federal do Pará. Pesquisador do Ensino de História, com ênfase nas temáticas do livro didático, história indígena e do indigenismo, formação de professores e currículo da história escolar. Autor de livros, artigos e capítulos sobre as temáticas que pesquisa. E-mail: maurocoelho@yahoo.com.br

Migdalia Lezama

Profesora de la Universidad Católica Andrés Bello (Caracas-Venezuela) Coordinadora de la Mención de Ciencias Sociales en la Escuela de Educación hasta el 2020. Integrante del Centro de innovación Educativa. Licenciada en Educación UCAB. Magister de Historia de las Américas. Línea de investigación: Pensamiento Político Siglo XIX. Coordinadora de las Olimpiadas de Historia. Publicaciones: *Tomás Lander*. Colección Biblioteca Biográfica Venezolana. N.128 Caracas: El Nacional/ Fundación Bancaribe.



2011. “El pensamiento político de Gabriel García Moreno.” Caracas: *Revista Annales* de la UNIMET. Vol.1. 2005. “La visión de Estado en Acción Democrática. La defensa del centralismo político y del “todo armónico” Caracas: *Revista Montalbán*, UCAB. N. 37. 2005. “La visión de la dirigencia política sobre las relaciones cívico-militares durante la junta de gobierno 1945-1948: la tesis de la unión cívico-militar” *Revista Montalbán*. Caracas: UCAB. N. 38 2006. “Enseñar historia en revolución análisis del enfoque de la historia en las propuestas de transformación curricular de educación media emanadas del MPPE 2007-2017”. En Alberto Buttó y José Alberto Olivar (compiladores) *Entre el ardid y la epopeya*. Caracas: Editorial Negro sobre Blanco, 2018. “Recelos y objeciones: observaciones a la unión colombiana desde la prensa 1822-1825.” *Procesos. Revista Ecuatoriana De Historia*, (54), 2020. 77–108. “La enseñanza-aprendizaje de la Historia en Venezuela: desafíos y propuestas.” *Revista EDUCAB* N.º 12. Año 2021. “La instrumentalización de la historia y la legitimación del poder” *Revista Educab. EDUCAB* Nº20. Año 2022. “Uso y abuso de la Historia: La Historia como justificación ideológica y formadora de militancia política. Enfoque y finalidad de la Historia en las políticas públicas del área educativa durante el gobierno de la Revolución Bolivariana, período 2007-2015” *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*. Caracas, N. 394, 2016. Correo de contacto: mlezama@ucab.edu.ve.

Milagros Valdivia Rey

Magíster y licenciada en historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con experiencia docente en la misma institución. Su área de investigación se enfoca en la enseñanza de la historia, especialmente en la historia reciente y el desarrollo de la conciencia histórica. Además, ha desempeñado el rol de especialista en evaluación de Ciencias Sociales y Ciudadanía en la Oficina de



Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación de Perú. En la actualidad, trabaja en el área académica de la Oficina de Proyectos de la Universidad Marcelino Champagnat (UMCH). Correo de contacto: mvaldivia219@gmail.com

Oswaldo Rodrigues Junior

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor adjunto do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente permanente do Mestrado Profissional em Ensino de História e do Programa de Pós-Graduação em História na mesma instituição. E-mail: osvaldo.rjunior@gmail.com

Raimundo Inácio Souza Araújo

Doutor em História pela UFPE, professor de História do Colégio Universitário, escola de aplicação e escola técnica da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA). É docente do ProfHistória-UFMA e membro dos grupos de pesquisa iTempo e GP MINA. E-mail: raimundo.inacio@ufma.br

Ramiro Fernandez Quisbert

Catedrático Universitario Boliviano, de la Carrera de Historia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, exdirector del Archivo de La Paz- Es Master en Historias Andinas y Amazónicas, diplomado en Educación Superior y Licenciado en Historia, Fue docente en otras universidades públicas y privadas y docente del Instituto Normal Superior Simón Bolívar, institución formadora de docentes de primaria y secundaria. Fue educador popular y capacitador en programas no gubernamentales de apoyo social, tiene publicados, Libros, ensayos / artículos, diagnósticos / monografías, sobre educación, historia social y archivística. Libros publicados: Manual para la elaboración de tesis de Licenciatura en Pedagogía (1997);



Resistencia indígena, poder Local y desarrollo agropecuario en los Andes (2007); Historia, desarrollo y potencial turístico de las 20 provincias paceñas (2009); Didáctica de la Historia de la Historia y las Ciencias Sociales para la historia Boliviana(2010), Manual didáctico para la formación de investigadores en Historia(2012); Relatos y retazos de mi existencia (cuentos)(2021); Cañamina: esplendor y ocaso de una hacienda yungueña 1645-1960 (2022). Artículos de diversa temática, publicados en revistas bolivianas y extranjeras. Correo de contacto: mirofer77@hotmail.com

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Licenciado en Educación y Doctor en Humanidades por la Universidad Central de Venezuela. Miembro de la Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana, Universidad Central de Venezuela. Fue profesor en la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Metropolitana, Venezuela. Profesor en el área de formación general en la Universidad Andrés Bello y Universidad Santo Tomás, Valparaíso, Chile. Publicaciones recientes La idea de “América” en la narrativa sobre independencia nacional. Análisis de textos escolares en Venezuela y Chile (2000-2017) (2022); Narrativa visual sobre “América” en las unidades temáticas sobre independencia nacional en textos escolares de educación media venezolanos y chilenos (Coautor, 2021); Las Escuelas Normales En Venezuela: Modelos pedagógicos en su desarrollo institucional (1870-1980) (2020). Correo de contacto: razktgui@gmail.com

Renilson Rosa Ribeiro

Doutor em História Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de São Paulo (Usp). Professor associado do Centro de Educação e Ciências Humanas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente permanente do Mestrado Profissional



em Ensino de História (ProffHistória) e Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: rrrenilson@yahoo.com

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Doctora en Historia de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Educación con Énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora titular del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional con investigaciones y experiencia docente en los campos de la historia, la memoria, las políticas educativas y la enseñanza de la historia (las publicaciones que se pueden consultar en <https://pedagogica.academia.edu/SandraPatriciaRodr%C3%ADguez%C3%81vila>) Integrante del grupo de investigación Sujetos y nuevas narrativas en la investigación y enseñanza de las ciencias sociales y forma parte del Comité Coordinador de Red Panamazónica para la Formación y Enseñanza de la Historia – REPAMFEH. Correo de contacto: srodriguez@pedagogica.edu.co

Tulio Ramírez

Sociólogo, Abogado, Msc. en Relaciones Industriales, Doctor en Ciencias y Filosofía en Educación, Postdoctorado en Ciencias y Filosofía de la Educación, Profesor Titular de pregrado y postgrado en la Universidad Central de Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Universidad Católica Andrés Bello. Director del Doctorado en Educación y del Postdoctorado en Ciencias y Filosofía de la Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. Investigador Asociado al Centro de Investigaciones Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Católica Andrés Bello y del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Central de



Venezuela. Autor de 11 libros y coautor de otros 22 libros. Autor de 62 artículos en revistas científicas internacionales, arbitradas e indizadas, en el área de Educación. Conferencista invitado a universidades de Colombia, Ecuador, México, Brasil, Cuba, República Dominicana y USA. Articulista del Diario Tal Cual. Correo de contacto: taramirez@ucab.edu.ve

Wilma de Nazaré Baía Coelho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Professora Titular da Universidade Federal do Pará – Faculdade de História. Integra os Programas de Pós-Graduação Currículo e Gestão da Educação Básica e Doutorado em Rede – Educante. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores(as) e Relações Étnico-Raciais (GERA UFPA). Atual Diretora de Políticas de Educação Étnico-racial Educação Escolar Quilombola SECADI-Ministério da Educação-Brasil. Bolsista Produtividade 1D – CNPq. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Wilmer E. Valverde Rodríguez

Antropólogo por la Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Con maestría en Gestión Pública y estudios de doctorado en educación. Exfuncionario y servidor público en gobiernos subnacionales. Está dedicado a la docencia en educación superior universitaria, superior pedagógica y educación básica especializada. Ha publicado los libros “Antología poética: razones de sentir: breve etnografía del vivir” (2009), “Inevitable extravío” (2013) y “Violencia contra la mujer: miradas desde el quehacer público cajamarquino” (2017); además ha colaborado con artículos académicos en revistas de España, México, Panamá y Perú. Correo de contacto: wilmer.ed.23@gmail.com



Realizado o Depósito legal na Biblioteca Nacional
conforme Lei n. 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TÍTULO	Coletânea em espanhol e português sobre Ensino de História
ORGANIZADORES	Erinaldo Vicente Cavalcanti Nilson Javier Ibagón Martín Raimundo Inácio Souza Araújo Sandra Patricia Rodríguez Ávila
PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA	Francisco Batista Freire Filho
FORMATO	150 x 220 mm
PÁGINAS	1009
TIPOGRAFIA	Dante MT Std Rubik Humanst521 BT Century Gothic





ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

