

RIBEH

REVISTA IBERO-AMERICANA
DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

ISSN 2674-7618

VOLUME 3 - NÚMERO 1
JANEIRO/JUNHO 2020

AIPEDH 
Associação Ibero-Americana dos Pesquisadores de
Educação Histórica

RIBEH

REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO
HISTÓRICA

Associação Iberoamericana de Pesquisadores da Educação
Histórica – AIPEDH

Volume 3–
Número 1
Jan./Jun. 2020

ISSN 2674-7618

AIPEDH
CURITIBA-2020

ASSOCIAÇÃO IBEROAMERICANA DE PESQUISADORES
DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA – AIPEDH

Presidente: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (UFPR)

Vice-Presidente: Isabel Barca (UMINHO)

Secretária Adjunto: Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd (Faculdade São Braz)

Editor: Geyso Dongley Germinari

Coeditora: Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Coeditor: Geovane Gonçalves de Oliveira

Conselho Editorial:

Ana Claudia Urban – LAPEDUH/UFPR

Adriane de Quadros Sobanski – SEED/LAPEDUH

Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira – LAPEDUH

Estevão Chaves de Rezende Martins – UnB

Everton Carlos Crema – UNESPAR

Geyso Dongley Germinari – UNICENTRO

Isabel Barca – Universidade do Minho (Portugal)

Jorge Luiz Cunha - UFSM

Julia Castro – Universidade do Minho (Portugal)

Lidiane Camila Lourençato – LAPEDUH/UFPR

Lucas Pydd Nechi – LAPEDUH/UFPR

Luciano de Azambuja – IFSC

Marcelo Fronza – UFMT

Maria Conceição Silva – UFG

Marília Gago – Universidade do Minho (Portugal)

Marlene Cainelli – UEL

Olga Magalhães – Universidade de Évora (Portugal)

Rafael Saddi – UFG

Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos – Universidade Tuiuti do Paraná

Rosi Terezinha Ferrarini Gevaerd – Faculdade São Braz

Thiago Augusto Divardim de Oliveira – IFPR/LAPEDUH/UFPR

Tiago Costa Sanches – UNILA – PR

Conselho Consultivo:

Alamir Muncio Compagnoni – SME/Araucária

Camila Chueire Caldas – SEED/LAPEDUH/UFPR

Carla Gomes da Silva – LAPEDUH/UFPR

Cláudia Senra Caraméz – SEED/PR

Cristina Elena Taborda Ribas – SEED/LAPEDUH/UFPR

Daniele Sikora Kmiecik – LAPEDUH/UFPR

Dioury de Andrade Bueno – LAPEDUH/UFPR

Fabio Aparecido Ferreira – LAPEDUH/UFPR

Geraldo Becker – LAPEDUH/UFPR

Henrique Rodolfo Theobald – SME/Araucária

João Luis da Silva Bertolini – LAPEDUH/UFPR

Juliane Nascimento das Neves – LAPEDUH/UFPR

Juliano Mainardes Waiga – LAPEDUH/UFPR

Leslie Luiza Pereira Gusmão – SEED/LAPEDUH/UFPR

Nikita Mary Sukow – LAPEDUH/UFPR

Patrícia Rogéria de Matos Rodrigues Torres – LAPEDUH/UFPR

Sergio Antônio Scorsato – LAPEDUH/UFPR

Solange Maria do Nascimento – SEED/LAPEDUH/UFPR

Vaneska Mezete Pegoraro – LAPEDUH/UFPR

Rafaella Baptista Nunes – LAPEDUH/UFPR
Rosangela Gehrke Seger – LAPEDUH/UFPR
Thiago de Carvalho Miranda – LAPEDUH/UFPR

EDITORA: AIPEDH

Endereço: Rua Dr. Nelson de Souza Pinto, 709 – Curitiba-Paraná. CEP 82.200-060

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Email: aipedh.secretaria@gmail.com

Coordenação Editorial: Geysa Dongley Germinari

Capa: Gustavo Iurk

Revisão dos textos: a cargo de cada autor

MISSÃO DA REVISTA

A Revista Ibero-Americana de Educação Histórica tem vinculação com a AIPEDH Associação Iberoamericana de Pesquisadores da Educação Histórica – AIPEDH, e objetiva converter-se em publicação de excelência, difundindo a produção da área em nível mundial, com foco no público dos países de língua portuguesa e espanhola. Os trabalhos enviados para publicação deverão apresentar estudos inseridos no rol de questões debatidas pela Educação Histórica, promovendo o avanço do conhecimento nas diversas linhas de investigação relacionadas ao ensino e à aprendizagem da História, assim como às práticas e políticas curriculares, à produção, usos e circulação de manuais didáticos, à formação profissional e ao cotidiano de professores e alunos, com ênfase na articulação do ensino e da aprendizagem com as teorias e filosofias da História.

SUMÁRIO

EDITORIAL

Geysso Dongely Germinari
Javier Ibagón Martín / 08

LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO: CÓMO SE VIVE Y CÓMO SE ASUME EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Graciela Herrera Labra
Laura Lima Muñiz / 10

HISTÓRIA DA AMÉRICA: UM TEMA DA HISTÓRIA DIFÍCIL DO BRASIL

Maria Auxiliadora Schmidt / 31

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN NORMAL: UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN DE LA HISTORIA EN LOS ALUMNOS DEL CENTRO ESCOLAR JUSTO SIERRA MÉNDEZ”

Víctor Manuel Jiménez Pérez / 49

REFLEXIONES SOBRE LA TAREA DE ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA EN EL NIVEL SUPERIOR EN ARGENTINA

Lidia Mercedes Rodríguez
Denisse Eliana Garrido / 64

FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO OBRIGATÓRIO: CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Rogério Anderson da Silva
Tiago Costa Sanches / 76

AMÉRICA LATINA E NAÇÃO ENQUANTO CONCEITOS HISTÓRICOS: UMA REFLEXÃO

Maria Auxiliadora M. S. Schmidt
Thiago de Carvalho Miranda / 76

ENTREVISTA / 115

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / 119

EDITORIAL

A Revista Ibero-Americana de Educação Histórica vinculada a Associação Iberoamericana de Pesquisadores da Educação Histórica (AIPEDH) tem como missão principal socializar a produção do campo de pesquisa em Educação Histórica em nível mundial, com foco nos estudos desenvolvidos em países de língua portuguesa e espanhola. Nessa edição, apresentamos o dossiê “Educação Histórica e América Latina”, composto por seis artigos e uma entrevista.

As autoras convidadas Graciela Herrera Labra e Laura Lima Muñoz no artigo *La educación indígena en México: cómo se vive y cómo se asume en los pueblos originarios*, Apresentam diferentes cenários políticos da educação indígena no México, a partir de um recorte histórico de 1910 a 1978. As autoras indicam as contradições das diferentes políticas de estado em relação a educação indígena no México.

Maria Auxiliadora Schmidt, no artigo, *História da América: um tema da história difícil do Brasil*, apresenta resultados parciais de pesquisa, cujo objetivo principal foi investigar o conceito substantivo, História da América Latina, presente em manuais didáticos e sua influência na aprendizagem histórica de jovens e na formação da sua consciência histórica.

Em *La enseñanza de la historia en educación normal: una aproximación a la concepción de la historia en los alumnos del Centro Escolar Justo Sierra Méndez*, Víctor Manuel Jiménez Pérez, questiona o que os estudantes do Centro Escolar Justo Sierra Méndez, da cidade de Huimanguillo, México, pensam sobre a disciplina de História. A pesquisa apontou um cenário no qual a relevância da disciplina no currículo é praticamente nula, o interesse dos alunos é insignificante e a conduta das práticas não se pautam na cientificidade, aspectos que impõem desafios à disciplina no espaço escolar.

As autoras Lidia Mercedes Rodríguez e Denisse Eliana Garrido, no artigo, *Reflexiones sobre la tarea de enseñar historia de la educación latinoamericana en el nivel superior en Argentina*, investigaram o lugar do ensino de História da Educação Latino-Americana no ensino superior e a forma como trabalhar essa temática em sala de aula.

O artigo *Formação docente e estágio obrigatório: contribuições da disciplina para a formação e a prática profissional de professores de história*, de Rogério Anderson da Silva e Tiago Costa Sanches, contribui para o debate e reflexão sobre o estágio obrigatório na formação docente em universidades públicas brasileiras, a partir do referencial da Educação Histórica e da Didática da História. Nessa direção, em um primeiro momento, foram analisados documentos normativos do curso de história licenciatura da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) e relatórios de estágio de alunos egressos no curso nos anos de 2015 e 2016. Na sequência, foi aplicado um questionário aos mesmos alunos egressos, no qual foi considerado as respostas acerca das contribuições do estágio obrigatório na sua prática profissional docente. Com a pesquisa foi possível verificar a relevância da disciplina para formação de professores.

Por fim, o artigo *América latina e nação enquanto conceitos históricos: uma reflexão*, de Maria Auxiliadora M. S. Schmidt e Thiago de Carvalho Miranda, analisa as possibilidades de sentido dos conceitos “América Latina” e “Nação”, com o objetivo de pensar a produção do conhecimento histórico com vistas a qualificação da práxis docente e da consciência histórica dos sujeitos da aprendizagem histórica. Para isso, fundamentou-se na perspectiva da Didática da História. A pesquisa, ainda, propõe uma reflexão mais ampla sobre a relação entre conhecimento histórico e práxis.

Boa leitura!!!

Geyso Dongely Germinari
Javier Ibagón Martín

REFLEXIONES SOBRE LA TAREA DE ENSEÑAR HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA EN EL NIVEL SUPERIOR EN ARGENTINA

Lidia Mercedes Rodríguez²⁰

Denisse Eliana Garrido²¹

RESUMEN

El presente artículo se basa en la experiencia de las cátedras de Historia de la Educación Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el Instituto de Educación Superior N° 1 Alicia Moreau de Justo. En primer lugar, nos proponemos aportar reflexiones en torno al “para qué” de la enseñanza de la historia de la educación latinoamericana en la educación superior. Luego, recuperamos el posicionamiento teórico epistemológico que orienta nuestra comprensión acerca de la historia, y, finalmente, el modo en que lo traducimos a la lógica del aula o la sesión de aprendizaje.

Palabras clave: Historia de la educación. América Latina. Educación superior

RESUMO

O presente artigo baseia-se na experiência das cátedras de História da Educação Latinoamericana na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires e no Instituto de Educação Superior N° 1 Alicia Moreau de Justo. Em primeiro lugar, contribuimos com reflexões sobre o “porquê” do ensino da história da educação latinoamericana no ensino superior. Em seguida, recuperamos o posicionamento teórico epistemológico que norteia nossa compreensão sobre a história e, por fim, a forma como traduzimos esse posicionamento na lógica da sala de aula ou da aprendizagem.

Palavras-chave: História da educação. América Latina. Ensino superior

ABSTRACT

This article is based on the experience of teaching Latin American Education History at Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires and at Alicia Moreau de Justo, Institute of Higher Education N° 1, Ciudad de Buenos Aires. First of all, we aim to contribute with

²⁰ Doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Profesora de la Universidad de Buenos Aires de la Cátedra de Historia de la Educación Latinoamericana y de Educación de Adultos. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Co-directora de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la misma Facultad. Directora de proyectos de la Red APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina). Email: lidiamero@gmail.com

²¹ Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y doctoranda en Educación en la misma casa de estudios. Becaria Doctoral por CONICET (dirigida por la Dra. Lidia M. Rodríguez) en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Profesora a cargo de la materia Historia Social de la Educación Latinoamericana en el Instituto de Educación Superior N° 1 Alicia Moreau de Justo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y de otras asignaturas afines en el ISFD N° 51 de Pilar, provincia de Buenos Aires. Email: den.garri@gmail.com

reflections on why teaching history of Latin American education in higher education. Secondly, we develop the epistemological theoretical positioning that guides our understanding about history and finally, we state the way in which we translate our epistemological position into the logic of the classroom or the learning session.

Key words: History of education. Latin America. Higher education

Introducción

Compartimos algunas reflexiones realizadas desde la tarea de enseñar²², la que asumimos como un desafío cotidiano, pensando que es una práctica transformadora que tiene la enorme potencialidad de colaborar en la construcción de identidades que posibiliten la creación de un mundo mejor.

Esto significa que, desde nuestro punto de vista, la tarea de enseñar se resuelve - cada día - en la construcción de un vínculo entre educadores y educandos articulados con la posibilidad del encuentro con el conocimiento. Los planteos de diversas técnicas posibles de ser utilizadas en la enseñanza colaboran en esa construcción, pero el problema no es reductible al uso de herramientas didácticas, muchas de las cuales son por supuesto extremadamente valiosas.

Intentamos sintetizar en este artículo el tipo de búsqueda sistemática de las lógicas estructurantes del modo de enseñar historia que venimos realizando.

No nos interesa “transmitir” paquetes de conocimientos, saberes, narrativas, de modo cerrado y memorístico.

De un modo diferente, intentamos que en el proceso de la cursada, les estudiantes experimenten un ejercicio de “hacer historia”, de vivirla, de sentir su densidad, de reconocer las vinculaciones del trabajo historiográfico con los ejercicios y trabajos de memoria y con la constitución de identidad de los pueblos.

Quienes enseñamos no sólo compartimos con otros ciertos conocimientos sino, ante todo, el deseo de saber. Es en ese sentido que en el curso se vinculan íntimamente docencia, investigación y extensión, poniendo siempre en tensión y expandiendo los límites difusos de cada una de estas funciones tradicionalmente asignadas a la Universidad y, más recientemente en Argentina, a los Institutos de Formación Docente.

En este artículo, nos proponemos en primer lugar aportar reflexiones en torno al “para qué” de la enseñanza de la historia de la educación latinoamericana en la educación

²² En las cátedras de Historia de la Educación Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el IES N° 1 Alicia Moreau de Justo.

superior. Luego, recuperamos el posicionamiento teórico epistemológico que orienta nuestra comprensión acerca de la historia y, finalmente, el modo en que lo traducimos a la lógica del aula o la sesión de aprendizaje.

Enseñar y aprender historia de la educación en América Latina. Desnaturalizar lo dado.

Son múltiples las razones para enseñar historia, en particular en el continente.

La mirada histórica colabora en tomar distancia de lo dado, del presente, para poder pensarlo como el resultado de la práctica de los actores y no como un resultado sujeto a algún tipo de ley invariable. Como dice el investigador chileno-mexicano H. Zemelman (1992), la historia es entendida como “secuencia de coyunturas” y la coyuntura como el plano de la praxis de los sujetos sociales.

Abordar el análisis de momentos específicos de construcción de algún tipo de novedad o ruptura es parte de la tarea de periodización. Entendemos, siguiendo a Rancière (1993), que la manera de atender a esas rupturas es asumir la noción de temporalidades heterogéneas que convergen en una trama concreta del pasado. La tarea del historiador radica en abrir los ojos al surgimiento de aquello que perturba y altera el orden de los discursos y de las identidades en un presente dado, asumiendo la obligación de ir más allá de las tradiciones historiográficas de vocación científica cuyas operaciones obturan la visibilidad de esos desajustes (PÉREZ LÓPEZ, 2018).

Permite por ello adentrarse en el análisis de luchas, debates, tensiones, y entender lo que finalmente se configura o se institucionaliza como el resultado de esa disputa de los sujetos sociales. Volviendo nuevamente a Zemelman, citamos en extenso:

Si consideramos la historia como una secuencia de coyunturas, estamos construyendo un concepto que consta de dos dimensiones: la secuencia que es una dimensión temporal, y el proceso posible de regularse en una secuencia. Lo que significa que el concepto de historia revista dos acepciones: a) la historia como desenvolvimiento de lo «histórico-natural» o historia de lo determinante aunque no siempre necesariamente explicativo, y b) la historia como desarrollo de lo político entendido como el momento de la práctica activadora de todos *niveles* de la totalidad. Estas dos acepciones se corresponden con planos de realidad distintos que reconocen tiempos diferentes en la medida en que su relación con la praxis no es semejante (ZEMELMAN, 1992, p. 35).

En ese sentido, la historia de la educación puede ser encarada desde la perspectiva de ciertos procesos que fueron sedimentando culturas, instituciones, saberes.

Por ejemplo, la construcción de los sistemas escolares no es vista como un proceso de ordenamiento o “progreso”, sino que es considerada como el resultado de un conjunto de tensiones que pueden ser leídas en términos de luchas por la hegemonía en el campo de la educación.

La historización del presente, tanto los conceptos, como las instituciones, organizaciones, colabora en asumirlos como producto siempre inacabado y en reconocer la impermanencia de sus tensiones internas.

Contribuye al pensamiento categorial, y sus posibilidades para la construcción de novedades viables, ampliando la mirada al permitirle desnaturalizar las lógicas interpretativas heredadas.

En síntesis, la mirada histórica brinda así elementos que colaboran en la deconstrucción de las tramas teóricas disponibles, resultado del discurso hegemónico, y genera nuevas posibilidades conceptuales.

Permite construir elementos conceptuales, tales como categorías que dan la posibilidad de organizar tendencias y procesos para entender esta situación.

Por último, a la vez, colabora en tomar conciencia de su temporalidad del presente y su necesaria y continua transformación.

De ese modo, la situación presente puede ser leída en términos de sedimentación de procesos de larga duración e imaginar procesos a futuro.

Es decir, comprender lo dado como el resultado de la construcción de discursos hegemónicos a la vez que descubrir las huellas de lo que no logró consolidarse, de las alternativas pedagógicas y procesos inconclusos (PUIGGRÓS, A.; GÓMEZ SOLLANO, M., 1994).

Las fases de la operación historiográfica

Si se trata de una historia de la educación que aporte para pensar el presente, necesitamos evitar quedar atrapados en el relato instituido y buscar diversas herramientas analíticas y metodológicas que habiliten esa finalidad.

En este sentido, dar cuenta de las conflictividades requiere de una mirada que incorpore al “relato oficial” elementos que lo reconfiguren en el marco de procesos políticos y culturales más amplios: la recuperación de las alternativas, las resistencias, los proyectos pedagógicos subalternizados (o gérmenes de los mismos) que no llegaron a consolidarse como hegemónicos.

Esto no implica enseñar la “historia de los vencidos”, sino dar cuenta de la especificidad y la particularidad del discurso pedagógico latinoamericano.

Nos basamos para ello en la epistemología de la historia expresada por Ricoeur -quién es deudor de los trabajos de Michel De Certeau-, para distinguir en la **operación histórica o historiográfica** tres fases, que no son cronológicas, sino momentos metodológicamente imbricados los unos en otros (DOSSE, 2006):

La **fase documental**, que implica la reunión de los testimonios y la constitución de los archivos. En esta etapa la Historia objetiva los testimonios para transformarlos en documentos y establece así su ruptura con la memoria. El “archivo” no refiere, para Ricoeur, solamente al lugar físico sino a la acción, a la praxis propiamente humana (y en este sentido no neutral) de apartar, seleccionar, reservar y operar una opción.

La **fase explicativa/compreensiva** que se refiere a todos los empleos del conector “porque” en respuesta a la cuestión: ¿por qué? (el lector de Ricoeur se acordará que este último siempre se negó a oponer explicación y comprensión). No se circunscribe a la interpretación, dado que esta es un rasgo del quehacer historiográfico que atraviesa todas las etapas. Se trata más bien del momento en que el corpus documental construido en la primera fase pasa a ser deconstruido.

Y por fin la **fase representativa** que es la puesta en forma literaria o escrituraria del discurso ofrecido a los lectores: es en tal fase que se declara abiertamente la intención historiográfica de representar el pasado tal como se produjo.

La escritura de la historia, que es en fin –para Ricoeur- el trabajo de la historiografía, no consiste solamente en la tercera fase sino que se configura también en la archivación y la explicación:

[...] la escritura, en efecto, es el límite máximo de lengua que el conocimiento histórico ha siempre ya cruzado, al alejarse de la memoria para correr lo triple aventura de la archivación, la explicación y la representación. La historia es de cabo a rabo escritura (RICOEUR, 2008, p. 171).

Hacer historia de la educación en y desde América Latina agrega también el componente político, llevando a la complejidad que plantea Rancière. No es el lugar para ampliar, pero elegimos una cita un poco extensa para dar cuenta de esa complejidad de la operación historiográfica:

(...) la historia ha podido realizar la tarea imposible de articular en un solo discurso un triple contrato: un contrato científico que obliga a descubrir el

orden velado por el orden aparente, sustituyendo las correlaciones y las cuentas exactas de un proceso complejo por la escala de los pesos y de las dimensiones visibles de la política; un contrato narrativo que ordene la inscripción de las estructuras de este espacio velado o las leyes de este proceso complejo en el marco de formas legibles de una historia que implica comienzo y final, personajes y acontecimientos; un contrato político que enlace lo invisible de la ciencia y lo legible de la narración con las imposiciones contradictorias de la era de las masas: grandes regularidades de la ley común y grandes tumultos de la democracia, revoluciones y contrarrevoluciones; secreto - oculto a las multitudes y a la narración, legible para todos y enseñable a todos - de una historia común (RANCIÈRE, 1993, p. 18).

Este posicionamiento nos ofrece diversas perspectivas para la enseñanza, que describimos a continuación.

Una propuesta de enseñanza

Como decíamos al principio, intentamos que cursar la materia les acerque a una experiencia de “hacer historia”. Trabajamos con ejercicios de aprendizaje inspirados en esas tres etapas: documental, interpretativa y de escritura.

Primera etapa: documental, el uso de las fuentes

En forma análoga a la primera fase documental, se trata de que el estudiante realice un ejercicio de aproximación a la lógica de investigación histórica a partir del acercamiento a las fuentes.

Entendemos por “fuente” no sólo documentos escritos, sino también objetos, testimonios orales, narraciones, piezas artísticas de tipo pictórico, lingüístico, etc., que permiten obtener información acerca del pasado, construir hipótesis o narrativas históricas.

Es decir, no se trata de que un objeto sea en sí mismo una fuente, sino que es tratado de ese modo. Una canción puede ser escuchada por goce estético, o puede ser analizada para entender un proceso o situación del pasado.

A lo largo del tiempo, las diferentes corrientes historiográficas en consonancia con la delimitación de su objeto de estudio, privilegiaron uno u otro tipo de fuentes y desarrollaron distintos métodos para su análisis. Así, por ejemplo, no serán las mismas las principales fuentes utilizadas por una historia centrada en el poder político a través del estudio del Estado, que por la microhistoria, la historia de la vida cotidiana, las corrientes

históricas que estudian los procesos y las estructuras en la larga duración a partir de fuentes cuantificables o la historia oral.

A los estudiantes les proponemos una selección de fuentes y una guía sencilla a partir de la cual abordarla. Los aspectos posibles de ser abordados dependen del tipo de fuente; la guía que elaboramos habilita el acercamiento a documentos lingüísticos, en cambio, una pieza de barro debería ser vista de otro modo.

Tomemos como ejemplo la unidad del programa dedicada a los gérmenes de la educación popular, en la que trabajamos sobre la obra de Simón Rodríguez y su propuesta de una educación para las nacientes repúblicas americanas. En ese marco, leemos como fuente *Sociedades Americanas* (1842). Nos acercamos a Simón a partir de leer al propio Simón. Nos preguntamos, ¿a quién le habla en su escritura? ¿A quiénes se dirige este Simón Rodríguez maduro? Los estudiantes seleccionan los párrafos que les resulten más significativos y comentan el porqué de esa selección.

Segunda etapa: la lectura de la bibliografía y las clases presenciales

Se corresponden con la segunda fase, de análisis e interpretación. Entendemos que el programa de la asignatura delimita un campo analítico, a partir de la construcción de ciertos ejes problemáticos, estructurantes, y de una periodización para el campo de historia de la educación.

Se proponen una selección de temas, autores, experiencias, que se consideran significativas desde el punto de vista de la construcción de una pedagogía regional y que no se limitan al sistema educativo formal. Creemos que el programa permite así construir hipótesis de trabajo que serán puestas en discusión en el diálogo que se construye en las clases entre educadores y educandos.

La unidad introductoria del programa recupera la pregunta por la posibilidad de construcción del objeto América Latina y busca, a partir de allí, sumergirse en los diversos problemas que componen el recorrido de la materia. El intelectual brasileño Darcy Ribeiro (1922-1997) se preguntaba, hace casi 40 años, si América Latina existe, pregunta que atraviesa la historia del siglo XX y que podemos hacer extensiva a su pedagogía. La Pedagogía Latinoamericana no remite a un referente empírico que estuviera ya ahí ubicado, sino que es y ha sido históricamente construida, y en el proceso de su construcción también se constituye como lugar de enunciación.

Estas cuestiones epistémicas, analíticas y metodológicas, en torno a las cuales el equipo de cátedra discute en sus proyectos de investigación y viene construyendo conceptualmente a lo largo de muchos años, se ponen a disposición del trabajo con los estudiantes desde este primer momento. Abordamos la construcción del relato histórico y el problema de la periodización, haciendo explícito cuáles son los períodos en que centraremos nuestra mirada y aceptando, en ese acto, que se dejan fuera muchos otros (ÁLVAREZ Y TABORDA, 2014, p. 163).

En este sentido, la *periodización* es concebida como una hipótesis de trabajo, es decir, como un instrumental provisorio que permite acceder de modo organizado a la información y que abre ciertas líneas interpretativas. La aspiración no es a enseñar la historia como una cronología o concatenación de sucesos, sino a trazar ejes problemáticos que atraviesan la historia de la educación y la identidad latinoamericana, como la situación colonial.

Teniendo en cuenta la heterogénea –mestiza– composición de esa identidad latinoamericana, que surge en el proceso traumático de la Conquista, la enseñanza de la Historia de la educación parte de ese proceso que se inscribe como marca fundamental. La “escena fundante” de la pedagogía latinoamericana (PUIGGRÓS, 1996), según la cual a partir de la lectura del “Requerimiento”²³ a los indígenas para justificar la conquista se funda una matriz de opresión, un vínculo pedagógico de dominación, habilita a conceptualizar ese punto de partida. A su vez, aquella permite ubicar una lógica identitaria del continente configurada en oposición a la de dominación, orientada en la búsqueda hacia la idea emancipatoria como una perspectiva capaz de dar posibilidades de unidad al conjunto de la historia de América latina.

Se abre así un campo de visibilidad que habilita a atender a una serie de problemas particulares en el campo de la pedagogía. Desde esa mirada, los nombres de una educación latinoamericanista que emergen son múltiples y diversos: Simón Rodríguez, José Martí, Manuel Ugarte, José Carlos, Mariátegui, las experiencias educativas colectivas, como fue la escuela de Warisata en Bolivia, la Campaña de Alfabetización cubana, la experiencia de la DINEA en la Argentina, entre otras. Es este entramado del que buscamos dar cuenta en la propuesta de enseñanza.

Siguiendo con el ejemplo de la propuesta pedagógica de Simón Rodríguez, este recorrido propone ubicarlo en un proceso biográfico y en el contexto en que se desarrolla.

²³ *Notificación y requerimiento que se ha dado de hacer a los moradores de las islas en tierra firme del mar océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor*, elaborada por el jurista Palacios Rubios en 1512.

Nos concentramos en el momento de su regreso a América desde Europa (1823-1854), su recorrido por la América Andina, acompañando a Bolívar y la fundación de la escuela de Chuquisaca, hasta su muerte. La lectura de autores y trabajos teóricos que analizan la obra de Simón Rodríguez (RUBILAR SOLÍS, 2002; WEINBERG, 1997, entre otros) nos abre a perspectivas de interpretaciones posibles de las fuentes, que son puestas en discusión.

Tercera etapa: la evaluación centrada en la posibilidad de desarrollar una escritura propia

Finalmente, entendemos que la historia se resuelve, como sostienen Ricoeur y De Certeau, en la escritura, y que es posible comprenderla, como expresa Rancière (1993), en tanto “triple contrato” entre ciencia, narrativa y política.

En la tarea de enseñar, proponemos como cierre de la experiencia un ejercicio de escritura trabajando sobre algunas de las afirmaciones que - a modo de hipótesis, como ya dijimos- se plantearon durante la cursada. El ejercicio de escritura se propone en base a las fuentes, a la bibliografía y a las propias discusiones producidas en las clases entre los estudiantes y docentes, y da cuenta de un desarrollo reflexivo propio. Se trata de un proceso, de una apropiación progresiva de los temas y discusiones y no de una instancia cerrada y estanca que acredita o “controla” los contenidos aprendidos.

Si entendemos que enseñar historia habilita a desnaturalizar conceptos y lógicas interpretativas heredadas, la evaluación no puede ser contradictoria con esa concepción de enseñanza. La lógica del mercado se ha inmiscuido tanto en la cotidianidad de nuestras prácticas que incluso ha permeado las formas en que se evalúa, tanto a las instituciones como a estudiantes. La universidad históricamente ha implementado formas de evaluación que se circunscriben estrictamente a “controlar lecturas”, calificar, seleccionar y acreditar.

En la búsqueda de otras formas de evaluar que permitan construir reflexivamente y revisar los propios procesos, la comprensión de la historia como escritura nos llevó a pensar ese proceso de escritura como constitutivo de la evaluación. La implementación de un *portfolio* permite a los estudiantes revisar, releer y reescribir sus propias obras, para llegar a una versión final y definitiva que pueda ser presentada en un coloquio ante pares y docentes. Los ensayos que constituyen el *portfolio* se escriben como acercamientos a la lógica de la investigación e indagación: no se trata de responder preguntas formuladas por un otro que es el docente - cual maestro explicador, que lleva al estudiante al

encuentro de las respuestas que previamente el docente tiene en sí, que ciertamente instruye pero no conduce a un camino emancipador (RANCIÈRE, 2007), sino que se trata de formular las propias preguntas, las propias hipótesis para la interpretación de los procesos, a partir de la lectura de las fuentes, la bibliografía sugerida y los recorridos previos que cada estudiante trae a lo largo de su formación.

La invitación al ejercicio de la escritura es una invitación a un ejercicio de liberación intelectual; a modo de ejemplo, en el escrito de una de las estudiantes de la actual cursada (segundo cuatrimestre de 2020) leemos,

sostengo como principal punto de ruptura entre el proyecto colonizador y el proyecto emancipador, los sentidos acerca de la transformación radical en el fundamento de autoridad y la necesidad de formar al ciudadano emancipado de las fuerzas coloniales; y, como principal punto de continuidad, las intenciones civilizatorias y colonizadoras que pretenden educar al ‘salvaje’ (estudiante Alana Tomazetti).

Su trabajo continúa con una argumentación profunda en torno a la cuestión de la construcción de una pedagogía latinoamericana para la emancipación.

En otros ensayos, les estudiantes despliegan, por ejemplo, una argumentación en torno a la pregunta y la discusión por la cuestión de la igualdad en el proceso de organización de la educación como sistema moderno e inscriben la obra de pedagogos como Simón Rodríguez en ese proceso. En fin, interpretan y analizan crítica y creativamente las fuentes que abordan, y dan cuenta así de una apropiación valiosa y significativa.

Algunas conclusiones

En síntesis, intentamos condensar y sistematizar en este artículo el tipo de búsqueda de las lógicas estructurantes del modo de enseñar historia de la educación latinoamericana en nuestros espacios de docencia en la educación superior. Creemos que se trata de un esfuerzo que requiere de una construcción que permita dar cuenta de las disputas, de las tramas profundas latinoamericanas, de la recuperación de la memoria de los pueblos, de las luchas y las tensiones, a veces invisibilizadas y no siempre fáciles de recuperar, muchas veces obturadas por los modelos que lograron constituirse como hegemónicos.

América Latina como significante a ser construida es una pregunta que atraviesa la historia del continente en general y de la pedagogía latinoamericana, en particular. La

tarea político-pedagógica que nos convoca es hacer extensiva esa pregunta a los desarrollos del aprendizaje; hacer de la enseñanza una práctica más cercana al quehacer historiográfico que se inscriba en un horizonte transformador y crítico para futuros/as pedagogos/as y profesores/as.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro y TABORDA CARO, María Alejandra. La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia de la educación en América Latina. En: *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. 1ra Edición. Buenos Aires: UNIPE, 2014, p. 65-76 - SOUTHWELL, Myriam & ARATA, Nicolás. DOSSE, François. *Paul Ricoeur-Michel de Certeau. La historia. Entre el decir y el hacer*. París: Claves, 2006

PÉREZ LOPEZ, Carlos. El problema del tiempo histórico, el rol del historiador y la escritura de la historia. Convergencias y divergencias filosóficas en las obras de Walter Benjamin, Jacques Rancière y Reinhart Koselleck. *Hermenéutica intercultural revista de filosofía*, Chile: Escuela de Filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez, n° 29, ISSN: 0718-4980, p. 79-117, 2018.

PUIGGRÓS, Adriana y GÓMEZ SOLLANO, Marcela (coord.). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1994.

PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículo: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna, 1990.

_____. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En: *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1996 - CUCUZZA, Héctor Ruben (comp.).

RANCIÈRE, Jacques. *Los nombres de la historia. Una poética del saber*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

_____. *El Maestro ignorante. Una aventura de emancipación intelectual*. Buenos Aires: El Zorzal, 2007.

RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

RODRÍGUEZ, Lidia. ¿Existe América Latina? Reflexiones para una historia de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Nueva Época*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, Vol. XLVIII, n° 1, p.9-34, 2018.

_____. Historia de la educación latinoamericana. Aportes para el debate. En: *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. 1ra Edición. Buenos Aires: UNIPE, 2014, p. 65-76 - SOUTHWELL, Myriam & ARATA, Nicolás.

Revista Ibero-Americana de Educação Histórica, Curitiba, v. 3, n.1, jan./jun. 2020.

RODRÍGUEZ, Simón. *Sociedades Americanas*, Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1990.

RUBILAR SOLÍS, Luis. Don Simón Rodríguez, el pedagogo andino (1771-1854): (desde Cundinamarca hasta la Araucanía). *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, año 2, n° 4., 2002.

WEINBERG, Gregorio. Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y en Simón Rodríguez. En: *Anuario Historia de la educación*, Buenos Aires, p. 203-219, 1996/97(1).

ZEMELMAN, Hugo. *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. Vol. I: Dialéctica y apropiación del presente: las funciones de la totalidad*. 2da edición. Barcelona: Antrophos, 1992.