

Matos Antonio, Edna Maria

Curriculum, historia atlántica y enseñanza de la historia: los desafíos de la BNCC Brasil (2015)

Clio & Asociados

2019, nro. 29, p. 129-137

Matos Antonio, E. (2019). Curriculum, historia atlántica y enseñanza de la historia: los desafíos de la BNCC Brasil (2015). Clio & Asociados (29), 129-137. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11450/pr.11450.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Curriculum, historia atlántica y enseñanza de la historia: los desafíos de la BNCC* Brasil (2015).¹

por *Edna Maria Matos Antonio*
 Universidade Federal de Sergipe, Brasil
 ednamatos.antonio@gmail.com

Recibido: 19/08/2019 - Aceptado: 20/09/2019

Resumen

El texto explora las discusiones en torno a la propuesta curricular del BNCC 2015 que condujo a una ruptura con el paradigma eurocéntrico en la enseñanza del contenido de historia al proponer un enfoque atlántico. Se propone reflexionar sobre la forma en que la idea de la historia atlántica, aunque aún esbozada, se puso en práctica en el primer ataque de la organización curricular desde esta perspectiva y provocó una ruptura efectiva con el paradigma eurocéntrico, tan arraigado en la organización curricular en el sistema educativo brasileño. El análisis se realizó consultando el documento oficial y los textos producidos por asociaciones de docentes, grupos de investigación y académicos debido al controvertido debate público / académico establecido y la literatura especializada.

Palabras clave

enseñanza de la historia, currículum, historia atlántica, eurocentrismo.

Curriculum, Atlantic history and history teaching: the challenges of the BNCC Brazil (2015).

Abstract

The text explores the discussions about the curricular proposal of the 2015 BNCC that led to a break with the Eurocentric paradigm in the teaching of history content by proposing an Atlantic approach. It is proposed to reflect on the way in which the idea of Atlantic history, although outlined, was operationalized in the first attack of curricular organization from this perspective and provoked an effective break with the Eurocentric paradigm, so rooted in curricular organization in the Brazilian educational system. The analysis was performed by consulting the official document and texts produced by faculty associations, research groups and scholars because of the controversial public / academic debate established and specialized literature.

Keywords

history teaching, curriculum, atlantic history, eurocentrism

Presentación.

Desde los años '60 del siglo XX que se observa una discusión prolífera sobre cómo promover la ruptura epistemológica con el eurocentrismo impregnado en los contenidos curriculares en la enseñanza de la Historia y en la producción y prácticas académicas. Por eurocentrismo, más que un reconocimiento de la existencia de un centro productor e irradiador de valores civilizacionales, conocimiento y cultura llamada occidental, inferimos un sistema de representación y un modelo de comparación que actúa en la construcción de las diferencias, y, aún más, un criterio de evaluación que funciona como una ideología (Araújo y Maeso, 2010).

Como observan Moerbeck e Sousa (2019) el eurocentrismo es “un potente postulado, desdoblado en discurso historiográfico y filosófico sesgado, políticamente perverso, que construyó una sólida narrativa de historia global basada en percepciones, así como en formas y divisiones de los períodos históricos, que deberían tener sentido para una comunidad y un espacio específico: Europa.

En estos patrones explicativos eurocéntricos actúan referenciales étnicos, religiosos y de género emanadas de un poder de imposición de una versión sobre el pasado que, de esa forma, lo controla y pone de manifiesto las prerrogativas de construir las categorías de análisis, los conceptos y los sentidos de las narrativas. Aplicadas a la experiencia colonial, terminan reiterando la condición de subalternidad, jerarquía y periferia de varias órdenes y complejidades identificables hasta hoy y que son acríticamente retomadas para explicar/legitimar las condiciones de atraso de estas sociedades.

En el Brasil contemporáneo, aunque se haya avanzado mucho sobre los efectos de la ejecución de la legislación educativa específica sobre la obligatoriedad de la enseñanza de historia y cultura africanas e indígenas – lo que proporcionó el ensanchamiento de nuestra comprensión sobre esas dimensiones al desobjetificar grupos y sujetos históricos -, es patente que la visión del mundo occidental basada en la perspectiva europea, con sus categorías y nociones que indican superioridad no son suficientes -y aún más, ineficaces- para explicar la complejidad de la modernidad atlántica colonial. Estos tipos de abordajes han sido fundamentales y necesarios para contestar la centralidad europea y su movimiento de imposición y homogeneización de culturas, de prácticas sociales y económicas, así como la imposición de una visión de etapas de civilización de los procesos históricos de los pueblos no europeos. Han auxiliado, al mismo tiempo, a evidenciar que es posible enseñar otra historia.

La discusión cobró densidad con la publicación de la obra *Orientalismo*, de Edward Said, en 1978, que ayudó a evidenciar los matices de los discursos de dominación cultural y perspectivas etnocéntricas presentes en la producción del conocimiento, en su reproducción y, por efecto, en la manera de comprender al otro en su experiencia histórica. Y, más recientemente, el cientista social peruano Quijano señala:

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de la mitad del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin dudas más anteriores, o aún antiguas, y que en los siglos siguientes se tornó mundialmente hegemónica recorriendo el mismo flujo del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y necesidades del padrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América. (Quijano, 2005:115)

Para la enseñanza de la Historia esto causó un impacto principalmente para el proceso de elaboración de las narrativas de las sociedades que poseen su origen en el proceso colonizador y el en complejo enfrentamiento de las cuestiones de su pasado y aún más, de la herencia colonial. Relega nuevamente, ahora en el campo de las representaciones del pasado, un papel subalterno y minimizado:

También la modernidad se describe como mito, debido a la justificación de que la idea de «desarrollo» implica superioridad y el sujeto que ostenta esta posición superior tiene la «exigencia moral» de educar; en consecuencia, se toma a Europa como punto de partida para quienes carecen

de tal civilización y por ser la que ejerce dicha misión mediante la violencia (...) y además de asesinar pueblos enteros, extinguen conocimientos y costumbres. De esta manera, los sacrificios y sufrimientos son necesarios ante los ojos del colonizador, que se figura a sí mismo como sujeto redentor; por ello, su praxis se muestra como liberadora de la barbaridad para dirigirlos al desarrollo. (Dussel, 1993:49)

La visión eurocéntrica está en la matriz de nuestra formación educacional pues desde la reglamentación de la disciplina Historia, en 1838, en pleno período Imperial, que sería enseñada a partir del 6to grado, la organización curricular se apoyaba en contenidos que versasen sobre las humanidades clásicas, proponiendo un programa de enseñanza asentados en temas históricos de la Antigüedad Clásica, aprendidos por medio de la lectura como Ovidio, Cicerón, César, Virgilio, Horacio, Homero; y acarrea las características de las formas culturales europeas, perdurando por un tiempo considerable. El propio Colegio D. Pedro II², creado el 2 de diciembre de 1837, tuvo como inspiración las instituciones escolares francesas. Tal trazo vigente es comprensible por el tipo de desarrollo capitalista periférico en el cual el país se encontraba inserto, y a la actuación de las elites nacionales, mayormente sumisas, ignorantes de la realidad social de sus propios países y renegadas de la cultura local, evaluadas como atrasadas, en la aspiración de alcanzar los parámetros de vida y cultura europeas.

En aquel contexto educacional, se privilegió el estudio de la historia por medio del esquema francés cuatripartito que imponía que la historia humana fuese marcada cronológicamente por cuatro etapas: la antigua, medieval, moderna y contemporánea. La aceptación de ese modo de organizar el flujo temporal de la historia incidía aún sobre los modos de analizar y enseñar, pues estaba calcado en el paradigma positivista, evolucionista y eurocentrista, tributario de las nociones de barbarie, civilización y progreso. Tal como explica Luis Fernando Cerri (2009) una concepción tradicional de la enseñanza de la historia tiene como características principales privilegiar el orden cronológico de los contenidos y su linealidad.

Cabe señalar importantes vinculaciones entre el Colegio D. Pedro II y el Instituto Histórico y Geográfico Brasileiro, institución creada para dotar al brasileño de una identidad nacional. Aquí, la historia era el resultado de la relación entre el pasado de la Antigüedad Occidental, del mundo medieval y moderno con la feliz acción del blanco europeo en el espacio brasileño. Así, los profesores de Historia del Colegio Pedro II, que también pertenecían a los cuadros del Instituto, influenciaban en la determinación de qué tipo de historia debería ser enseñada, definiendo cuáles temas deberían componer el currículum del colegio. El significado de ese enlazamiento es de destacar porque evidencia vinculaciones y relaciones políticas que dirigían el sentido del estudio de la historia, en este caso, Historia Universal, como era llamada en la época, y en el estudio de la Historia del Brasil. (Manoel, 2012).

En la década de 1940, la enseñanza de Historia del Brasil pasó a ser obligatoria, pero continuó adoptando la división temporal cuatripartita y una comprensión de la dinámica del proceso histórico en que los territorios, anteriormente posesiones coloniales, se miraban a través de los procesos civilizatorios consagrados por la experiencia europea. Era imperioso que tales contenidos construyesen conocimiento que perpetuase valores, enaltecimiento de acontecimientos y visiones propias del mundo europeo, inclusive el abordaje de contenidos de parte nacional en cada país no europeo.

A partir de los años '60 este tipo de abordaje fue criticado y combatido por los historiadores, sin que efectivamente se consiga suplantar ese modelo de forma definitiva para pautar la concepción cronológica en la práctica de la enseñanza. Se debe resaltar, de todos modos, que el contexto también fue el de profundización de la difusión de teorías pedagógicas norteamericanas, las cuales comenzaron a ser conocidas por los educadores brasileños.

En los años 1980 e inicios de los '90, fase marcada por el fin del período dictatorial en Brasil, la enseñanza de la historia fue influenciada por una pluralidad de corrientes teóricas que comprendían desde el positivismo, el marxismo, hasta la Nueva Historia de los Annales. Tal diversidad teórica e ideológica incidía sobre la práctica pedagógica con la presencia cada vez mayor de autores europeos, muy utilizados en los debates sobre la producción historiográfica y pedagógica, marcando fuertemente las propuestas curriculares. Aquí se destacan la pedagogía histórico-crítica³ y en la incorporación de la producción historiográfica marxista inglesa, con la asimilación de las obras de E. P. Thompson y Eric Hobsbawm con el fin de evidenciar el protagonismo de las masas, de los trabajadores y de los análisis de las relaciones de trabajo.

Los años 1997 y 2000 marcan un cambio significativo en el modo de pensar el curriculum, pues alineado con lo establecido por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LBD), fueron incluidos los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) para la Enseñanza Fundamental y Medio⁴. Os PCNs formularon críticas sobre la enseñanza tradicional de la historia, marcando definitivamente los avances en los estudios en el campo de la producción del conocimiento histórico de la tendencia historiográfica denominada Nueva Historia de la misma forma que exigió modificaciones en los paradigmas didáctico-pedagógicos vigentes. Con base en el modelo historiográfico francés, se exploraban las posibilidades de reflexión y conocimiento sobre el pasado promovidas por la Historia temática, por la microhistoria, el cotidiano, el imaginario, sin que fuese abandonada de forma definitiva la enseñanza de la historia lineal, cronológica, fáctica, que valorizaba la figura de los héroes, heredera de la experiencia dictatorial militar, minimizando las contradicciones sociales y la reflexión crítica.

En términos de la didáctica y de las prácticas de enseñanza, se observó la valorización del uso diversificado de puentes en el salón de clase y la incorporación de nuevos lenguajes como, por ejemplo, el potencial didáctico del patrimonio histórico y artístico/cultural y el uso de películas y tecnologías.

En 2002 y 2003⁵ ocurrió un gran avance epistemológico a partir de la inclusión de la enseñanza de la cultura y de la historia afrobrasileña. Tal medida dialogaba con el movimiento político e institucional que tiene como objetivo la valorización de los diversos grupos étnicos y culturales del país, incentivando un mejor conocimiento de la cultura y de la historia de esos grupos sociales poco visibilizados en la producción de la enseñanza de la Historia, contribuyendo con una relativización y asimilación más profunda de la acción de otros agentes en el proceso histórico y, por efecto, en la configuración de las realidades sociales.

La historia vista desde y por el Atlántico: la propuesta curricular de la BNCC.

En 2015, la propuesta de revisión curricular provocó una intensa discusión en la sociedad brasileña que no se restringió a educadores y especialistas en el área. La base nacional común curricular, la BNCC, es un documento del Ministerio de Educación que debería orientar los recorridos y sentidos del aprendizaje y desarrollo de los estudiantes por medio de la indicación de contenidos a abordar en clase en todas las disciplinas del plan curricular de las escuelas públicas y privadas, desde la educación infantil hasta la enseñanza media. Publicada el 16 de septiembre de aquel año, quedó disponible en internet para consultas y sugerencias hasta el 15 de marzo de 2016, plazo en que recibió contribuciones críticas de alumnos, profesores, padres, educadores y la sociedad civil de manera general, que opinaban sobre la propuesta de contenidos para variadas disciplinas.

Como meta número siete del Plan Nacional de Educación⁶ y prevista en la Constitución Federal⁷, aunque el documento no poseyese la pretensión de ser un curriculum, la Base Nacional es una herramienta importante en el sistema educacional brasileño, pues persigue orientar los objetivos de aprendizaje en cada área del conocimiento. Indicaba como esos objetivos deberían alcanzarse y lo que debería prevalecer en términos de asuntos y estrategias pedagógicas. La naturaleza uniformizante del documento, embutida en las nociones de “base” y “común”, indicarían el punto de partida de la

construcción de la reflexión histórica y, supuestamente, se admitiría la inclusión de contenidos relacionados a las particularidades sociales y culturales regionales de este inmenso país.

Con el análisis del documento en curso se presenciaron, en lo referente al área de historia, a importantes debates que involucraban concepciones diversas sobre los puntos de referencia y selección de lo que se debería enseñar. La propuesta que estructuraba la BNCC de 2015 fue resultado de trabajo de una comisión de especialistas definida por el Ministerio de Educación en junio de 2015. El texto preliminar fue lanzado en julio en el Portal BNCC, y en el mismo año, el texto preliminar de la Base fue divulgado. Acto seguido se abrió el espacio para las contribuciones del público, en el cual categorías de profesionales docentes fueron instados a opinar. En total, el texto recibió más de 12 millones de contribuciones, según información del mismo ministerio.

En el ámbito del conocimiento académico, fueron realizados diversos encuentros organizados por universidades, grupos de investigación y por la ANPUH (Asociación Nacional de Historia) para discutir la BNCC. Algunos miembros de la comisión elaboradora participaron de estos debates.

El documento fue objeto de diversas críticas en las cuales una de las alegaciones más contundentes se refería a la exclusión de la historia antigua, medieval y moderna y por estar sugiriendo una perspectiva excesivamente atlántica (americana y africana) en la presentación de los contenidos a ser enseñados. Lo que se pudo observar, fue un escenario marcado por debates acalorados en torno a las innovaciones de la BNCC, que profundizaron sensiblemente los debates académicos y políticos, confrontando puntos de vista acerca de la enseñanza de la herencia europea (o grecorromana y medieval).

Para comprender la naturaleza del debate, cabe destacar una característica importante y que acompañó la discusión sobre el curriculum desde la fase de la monarquía brasileña e involucra la percepción de que el curriculum no es neutro, desinteresado, sino que es producto socio cultural y refleja las luchas políticas y disputas de hegemonías sobre el sentido de las narrativas y construcciones de las representaciones sobre el pasado. Los sentidos plurales dados a la enseñanza de la historia se insertan en los intensos debates políticos y en las confrontaciones teórico-ideológicas de elaboración de la experiencia del tiempo y sus significados para las sociedades en el presente.

Lejos de referir apenas al área educacional o a la práctica pedagógica de los profesores, los cambios curriculares deben ser concebidos como elementos de la política de desarrollo social y político de un país, y por lo tanto, en el análisis de estas producciones es posible identificar los nexos de articulación con un proyecto/proyección específico de Estado y sociedad. Esto explica, en gran medida, por qué la planificación curricular está adquiriendo centralidad en las reformas educativas, especialmente en América Latina (Domingues, Toschi & Oliveira, p. 64) y por esa razón, se volvió materia de embates entre académicos, y entre académicos y profesionales de la educación.

Como mencionamos, la principal crítica señalaba los prejuicios de conocimiento por el vaciamiento de los temas de historia antigua y medieval y exceso de perspectiva atlántica. La Historia Atlántica ha ocupado espacio relevante principalmente en las academias norteamericana y en algunos centros europeos y, aunque una categoría que no sea completamente desconocida entre los intelectuales brasileños, es posible identificar una inserción todavía modesta en términos de producción de conocimiento histórico en el país que dialogue con ese recorte y con sus procedimientos metodológicos, salvedad que debe ser hecha a los estudios africanos, en los cuales se nota el crecimiento y perfeccionamiento analítico.

Por Mundo Atlántico, en tanto que categoría de análisis, se entiende el espacio geográfico, social y económico como un complejo que envuelve tres continentes – Europa, África y América – en constantes intercambios comerciales, políticos, sociales, culturales, religiosos, ecológicos, biológicos; y que se procesó históricamente, desde el siglo XVI (inicio de la formación del Mundo Atlántico) hasta mediados del siglo XIX.

Fue, nuevamente en los años '60, especialmente en los centros académicos de Estados Unidos, cobran fuerza los análisis que adoptaban una perspectiva histórica “atlanticista” y que gana adeptos justamente por provocar el abandono de una visión altamente occidentalizada de la historia y su defensa, típica de los años '50, producto de la influencia ideológica de un mundo polarizado en el contexto de la Guerra Fría. Ese desprendimiento permitió el surgimiento de una historiografía independiente lo que produjo que maduraran las investigaciones sobre el Atlántico – a la época, el Atlántico norte y su relación con África – reflejado en la significativa producción sobre el tema.

Tal perspectiva, que se desarrolla a partir de la década de 1970 y alcanza considerables avances en las siguientes, es motivada por el viraje de los investigadores hacia el campo de la historia africana, en que los estudios de su diáspora permitieron no sólo conocer la geografía de las sociedades africanas y americanas sino también sus complejas interacciones, contribuyendo al pensar la historia de del Atlántico de forma integrada. En ese movimiento historiográfico, la afirmación de John Thornton, uno de los más importantes especialistas, de que era necesario romper con la idea de que la historia del Atlántico aun debería ser la historia de los europeos, y el resto sería apenas una tela de fondo (2004, p.44) sintetiza bien la dirección epistemológica y política asumida por esos intelectuales y lo que significó este desplazamiento.

Trabajos como ese inspiraron la producción historiográfica de “atlanticistas” y “africanistas” en las décadas de 1980 y 1990. Así, la idea de integración comenzó a ganar cuerpo en los abordajes históricos y la obra “Trato de los vivientes” de Luiz Felipe Alencastro (2000) contribuyó a dar visibilidad a la integración del Atlántico Sur portugués y poner de manifiesto la aplicabilidad metodológica y teórica de análisis de esa naturaleza. Esta perspectiva teórico-metodológica tiene su importancia y funcionalidad al admitir pensar el Atlántico como elemento de conexión o espacio integrador, no ausente de formar propias de actuar en ese proceso. Así, fue en la última década del siglo XX que el concepto “Atlántico” se fortaleció empíricamente y muchos logros interpretativos se obtuvieron en el desplazamiento de la perspectiva que tradicionalmente colocaba a Europa como principal protagonista de la dinámica histórica. Aunque se trate aún de un proceso en construcción, sus efectos prácticos pueden observarse inclusive en la forma como se concibe, se enseña y se investiga la historia no solamente de Europa, sino también de América y África.

Según David Armitage (2014), el modelo de investigación propuesto por la categoría de “mundo atlántico” incluye tres formas particulares: (i) como zona de circulación e intercambios constantes entre las sociedades que se ligan al océano, no necesariamente presentes en sus litorales; (ii) como medio en que diferentes sociedades entran en contacto, pero se constituyen con particularidades que da lugar a una mirada comparativa; (iii) como categoría que articula experiencias locales a procesos más amplios. De más está reafirmar que esas interacciones de varias órdenes provocaron profundas consecuencias para los pueblos y espacios enredados en la modernidad atlántica.

En la propuesta de la BNCC de 2015 para la enseñanza de historia, los contenidos se articulaban en tres ejes: a) procedimientos de investigación; b) categorías, nociones y conceptos; c) dimensión política ciudadana.

Para la enseñanza fundamental el documento proponía la necesidad de evidenciar los nexos con los procesos ocurridos en otras partes del mundo, marcadamente en las Áfricas, en las Américas y en los mundos europeos y asiáticos. En este ítem, fomentar el desarrollo de habilidades para la conceptualización, para el análisis y síntesis de procesos históricos, interrelacionando la historia de Brasil con otros espacios.

Es en la propuesta de contenidos para la enseñanza media que el abordaje atlántico se presenta con más evidencia, pues se divide en: a) Mundos amerindio, africano y afrobrasileños; b) Mundos americanos y c) Mundos europeos y asiáticos.

En el primer año de la enseñanza media, acerca de los contenidos “Mundo amerindios, africanos y afrobrasileño”, los docentes trabajarían las formas de percepción sobre el conteo del tiempo

valorizando las experiencias, las representaciones de las fechas conmemorativas incluyendo la percepción europea y la forma en que esos grupos (indígenas, africanos y afrobrasileños) son tratados por los poderes construidos en los siglos XX y XXI.

Uno de los objetivos señalados trataba de construir conocimiento sobre el África como matriz de origen de muchos grupos, reconocer la pluralidad de visión del mundo, mitología y tradiciones de la cultura africana; profundizar el conocimiento de las varias comunidades en el continente americano y africano y conceptualizar Afroamérica o Afroatlántico como categorías formadas a partir de la colonización europea.

En cuanto a la dimensión política y ciudadana, el documento preveía que deberían ser estudiadas las relaciones entre Brasil y África del siglo XVI al XX y construir conocimiento que permitiese valorizar el protagonismo de los africanos, amerindios, afrobrasileños e inmigrantes. Cabría aún conocer la importancia de los movimientos sociales negro y *quilombola*, el respeto a las etnias, para que se aborden los diferentes sentidos, significados y la representación del ser africano y afrobrasileño.

Ya en el segundo año, los alumnos estudiarían la historia con abordaje que enfatice la historia del continente americano. En ella, la orientación era subrayar la utilización de recursos tecnológicos y del patrimonio material e inmaterial de esos pueblos como recurso para conocer el pasado indígena de América. La ocupación del espacio de este continente por pueblos indígenas también debería abordarse. Se indicaba la necesidad de que los estudiantes conozcan los importantes conflictos armados ocurridos en la historia de este continente.

Para tercer año de enseñanza media, en el trabajo con categorías, nociones y conceptos, la propuesta indica conocer la colonización y proceso de hibridación cultural resultante de esa experiencia, así como las luchas de la independencia. La constitución de las fronteras que, como resultado de los conflictos del pasado, redefinen las configuraciones territoriales y políticas de los estados nacionales en el continente americano en la contemporaneidad.

Cabría aún promover el análisis de formación de las elites políticas e intelectuales en el contexto del siglo XIX para las clases de historia. Comprender la naturaleza de los conflictos intra-élite y de esta con los demás grupos sociales a través de manifestaciones del porfirismo en México, el caudillismo en Argentina y el coronelismo en Brasil, también son contenidos exigidos para ser enseñados.

Proponía también, para este año, que se realizase un estudio del imperialismo norteamericano ejercido en América y que se conozcan los principales procesos revolucionarios para finalizar con el análisis de la formación de los bloques económicos propios de la sociedad latinoamericana.

En la dimensión política/ciudadana, se proponía que los alumnos reflexionen y conociesen sobre las experiencias históricas pautadas por formas autoritarias de ejercicio del poder, así como las luchas de los movimientos sociales en busca de ciudadanía, como la conquista del voto femenino.

Después de ese documento, el MEC lanzó dos versiones más de la BNCC: el 3 de mayo de 2016 y el 6 de abril de 2017, dirigidas a la educación infantil y primaria. En los mismos, el estudio y enseñanza de Historia volvió a ser cronológico. En diciembre de 2017 una propuesta del BNCC para la enseñanza media fue lanzada con la completa exclusión de la materia Historia. Se estipuló que en un plazo de dos años las secretarías municipales y provinciales de educación reelaboran los curriculums en los cuales agreguen contenidos, objetivos y metodología.

Consideraciones finales.

Varios grupos de investigación y entidades docentes como la ANPUH se posicionaron contra esta propuesta curricular argumentando el exceso de perspectiva atlántica, demasiado demarcada en América y África, y una centralidad en Brasil como punto de referencia de la visualización del proceso histórico. Sospechas de nacionalismo y civismo también fueron identificados por esos críticos⁸.

Un aspecto importante para destacar es que la versión de la BNCC analizada significó la tentativa de una concepción innovadora para concebir y organizar los contenidos históricos en que claramente se

buscaba romper la predominancia de una visión europea y tradicional de enseñar historia. Eso sucedió no de forma radical, dado que nociones y conceptos de matriz europea continuaron siendo usados en mayores contextualizaciones/problematizaciones como la propia idea de nación que se origina en Europa. Aun así fue evidente que poseía la intención de que la historia afroamericana fuese enseñada en pie de igualdad en las dimensiones de importancia, agentes y procesos con la historia europea.

Aunque la noción de mundo atlántico no se presente de forma consistente y plena -si consideramos la ausencia de oportunidad de construcción de conocimiento por el análisis de la integración de los espacios y experiencias en un mismo proceso temporal y tampoco la propuesta de realización de “nexos” contemplaría ese abordaje- fue la mejor aproximación por otros referenciales se registró en la producción curricular en la enseñanza de historia. Tal vez, aun con las contundentes y desacreditadoras críticas, haya quedado la experiencia de otras posibilidades de organización curricular para la enseñanza de la disciplina.

En fin, parece fundamental que encontremos modos de promover la discusión sobre las experiencias y herencias del colonialismo bajo nuevas bases interpretativas que, si no pautadas por el eurocentrismo ni por el afrocentrismo, nos posibilite evaluar con elementos históricos críticos sus especificidades y problemáticas. Es un desafío epistemológico para la academia, gobiernos y agentes de las políticas educacionales que deben dialogar con otros saberes referenciales de explicación histórica como forma de resignificar el papel de esas sociedades en el mundo, del pasado y del presente. De cualquier forma, quedó evidenciado cómo importantes grupos, vinculados a la producción académica del conocimiento, responsables por contenidos que se explayan en el sistema de enseñanza, resisten fuertemente la posibilidad de cambios, reiterando la creencia en una única “Historia Mundial”, postura propia de una concepción eurocéntrica que no admite otras formas y voces en que la historia pueda ser contada.

Bibliografía

- Alencastro, L. F. (2000).** *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2010).** Explorando o Eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 239-270.
- Armitage, D. (2014).** Três conceitos de História Atlântica. *História. Unisinos*, 18(2), 206-217.
- Bustamante, R. (2017).** Para além do etnocentrismo: um desafio para a história ensinada. In: Rocha, H.; Reznik, L. & Magalhães, M. de S. *Livros Didáticos de História (147-169)*. Rio de Janeiro: FGV.
- Cecatto, A. (2017).** A História Atlântica como possibilidade de abordagem metodológica para os estudos do Atlântico e o ensino de História da África. *Temporalidades*, 9(1), 163-187.
- Cerri, L. F. (2009).** Ensino de História e concepções historiográficas. *Espaço Plural*, X(20), 149-154.
- Domingues, J. L.; Toschi, N. S. & Oliveira, J. F. de.** A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, XXI(70), 63-79.
- Dussel, E. (1993).** Europa, modernidade e eurocentrismo. En: Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (41-53). Buenos Aires: CLACSO.
- Gilroy, P. (2001).** *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: 34/UCAM.
- Guimarães, M. S. (2014).** História e Mundo Atlântico: Contribuições para o estudo da Escravidão Africana nas Américas. *Cadernos Imbondeiro. João Pessoa*, 3(2), s/d.
- Lander, E. (1993).** *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Manoel, I. A. O. (2012).** Ensino de História no Brasil: Do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conteúdos e Didática de História, s/d.

- Moerbeck, G. & Sousa, F. G. de (2019).** Teoria, escrita e ensino da história: além ou aquém do eurocentrismo? *Transverso*, 16, s/d.
- Moreno, J. (2016).** História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, 22(1), 7-27.
- Morgan, P. & Greene, J. P. (2009).** *The present state of Atlantic History. Atlantic History: A Critical Appraisal*. New York: Oxford University Press.
- Quijano, A. (1993).** Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. En: Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (201-246). Buenos Aires: CLACSO.
- Silva, A. da Costa e (2003).** *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ UFRJ.
- Thornton, J. (2004).** *A África e os africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Zotti, S. A. (2005).** O Ensino Secundário no Império Brasileiro: Considerações sobre a Função Social e o Currículo do Colégio Pedro II. *HISTEDBR*, 18, 29-44.

Notas

¹Producto de las discusiones del taller El Espacio Atlántico en la enseñanza de la historia. Una versión inicial de esta reflexión fue publicada y, en esta ocasión, enfatizamos el significado de la ruptura del eurocentrismo presente en la primera versión de la BNCC en 2015. Agradecemos a CAPES** por el financiamiento de nuestra participación en la I Jornadas Internacionales de Historia del Mundo Atlántico En la Modernidad Temprana C 1500- 1800, realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, en octubre de 2018. Traducción al español: María Clara Ruiz, integrante del equipo editorial de la revista Clío & Asociados. La historia enseñada.

*Base Nacional Común Curricular.

**Capes es un organismo brasileño bajo la autoridad del Ministerio de Educación que, entre otras funciones, evalúa y otorga financiamiento a investigadores y becas para estudiantes.

² La creación del Colegio D. Pedro II fue obra del Ministro de Justicia, Bernardo Pereira de Vasconcelos durante el período Regencial (1831-1842), presidido por Pedro de Araújo Lima, y fue la tentativa de que se establezca un modelo de funcionamiento y organización para la enseñanza secundaria que se creaba en aquel momento.

³ El profesor y pedagogo Demerval Saviani explica que “esa pedagogía es tributaria de la concepción dialéctica, específicamente en la versión del materialismo histórico, teniendo fuertes afinidades, en lo que refiere a las bases psicológicas, con la psicología histórico-cultural desarrollada por la “Escuela de Vigotski”. Ver: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_historico.htm#_ftn1

⁴ Equivalentes al nivel primario y secundario en Argentina.

⁵ Parámetros Curriculares Nacionales Indígenas y Ley 10.639, respectivamente.

⁶ El Plan Nacional de Educación (2014) determina las directrices, metas y estrategias para la política educacional de los próximos diez años.

⁷ La Constitución Federal en su artículo 210 determina que “serán fijados contenidos mínimos para la enseñanza fundamental de modo de asegurar la formación básica común y respeto a los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales”.

⁸ Por ejemplo, la “Carta crítica de la ANPUH-Rio a la composición del Componente Curricular Historia en la BNCC” disponible en: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3130-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc>. Acceso el 20 de junio de 2018.