

Entre lo «verdadero histórico» y la «imaginación creadora»: Reflexiones sobre ilustraciones de Historia y cultura de los pueblos indígenas en libros didácticos de Historia¹

por *Leonardo Machado Palhares*

Instituto Federal de Minas Gerais (campus Formiga)

palharesleonardo@gmail.com

Recibido: 18|09|2014 · Aceptado: 15|10|2014

Resumen

Esta investigación analiza imágenes (ilustraciones) sobre Historia y cultura de los pueblos indígenas en libros didácticos de Historia. A través de la propuesta de análisis de ilustraciones sobre la Historia y la cultura de los pueblos indígenas, problematizamos las representaciones construidas sobre los indios, su Historia, en el contexto del estudio de la Historia de Brasil y sobre la diversidad de sus culturas. Esta investigación considera las ilustraciones como vestigios de su tiempo y como documentos/fuentes en los estudios de la Historia y de la Enseñanza de la Historia, en que la fuente histórica es considerada en las dimensiones de verdad y de imaginación.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia, libro didáctico, Historia Indígena, Historia de Brasil, ilustración histórica



Between the true history and the creative imagination: Reflections about illustrations of history and culture of indigenous peoples in history textbooks

Abstract

This research analyzes images (illustrations) about history and culture of indigenous people in history textbooks. Through proposition the analysis of illustrations on indigenous people's history and culture we discuss the representations of indigenous, their history in the context of the study of history in Brazil, and the diversity of their cultures. This research considers illustrations as vestiges of their time and as documents/sources in the studies of History and «History Teaching» illustrations produced to be used in a media context of the history textbook, in which the historical source is regarded in the dimensions of truth and imagination.

Key words

History teaching, textbook, Indigenous History, History of Brazil, historical illustration



Introducción

Hace tres décadas, finalizó en Brasil el Régimen Militar (1964–1985). En los años finales de esa dictadura² la acción social, fortalecida por el contexto de apertura política iniciada por el propio gobierno en los años anteriores, pasó a contar con amplios actores de la sociedad civil y por la emergencia de innumerables banderas sociales que iban desde reivindicaciones políticas en defensa de la redemocratización hasta banderas en defensa de la diversidad étnico cultural brasileña. En los treinta años que le siguieron al fin de la dictadura brasileña conquistas sociales marcaron el escenario brasileño y, aunque a paso lento, el régimen democrático ha venido garantizando la voz y participación a grupos minoritarios en el escenario político nacional. Entre estos grupos destacamos a los pueblos indígenas.

Nuestro artículo se estructura en tres partes. En la primera presentaremos un panorama de la actual política brasileña, orientada a la producción e inserción de los libros didácticos en las escuelas públicas brasileñas. En la segunda, expondremos el estado del arte sobre el estudio de la Historia indígena y su abordaje en los libros didácticos de Historia, con destaque en los cambios y permanencias. En la tercera y última parte, analizaremos el papel de las ilustraciones en la composición de los libros didácticos. Buscaremos, también, apuntar caminos para el estudio de ilustraciones como prácticas materiales que, al ser elaboradas e insertas junto a los textos en los libros didácticos, deben ser entendidas como formadoras de discursos sobre lo real histórico.

Reflexiones sobre el libro didáctico de Historia

Partimos de la búsqueda de un concepto de *libro didáctico* y de los criterios que definen la inserción de los libros en la guía del *Plan Nacional del Libro Didáctico*, con atención especial hacia los criterios relacionados al análisis de las imágenes. Proponemos cuestiones relativas al proceso productivo de los libros didácticos y al entendimiento de cómo el complejo mecanismo de producción —no subordinado apenas a intereses económicos pero aun al producto cultural *libro*— es también influenciado por cuestiones histórico culturales, sociales y políticas de Brasil.

Destacamos la naturaleza compleja de la literatura escolar occidental, y su historicidad es el camino inicial para la construcción de un concepto para *libro didáctico*. Choppin (2004) comprende la estructura compleja de ese género literario como objeto de las tradiciones literarias religiosas, heredero de la estructura didáctica de los libros en preguntas y respuestas; también debe ser entendido como producción de texto didáctico que data, en Brasil, de la segunda mitad del siglo XIX, está directamente relacionado con la estructuración de las instituciones de enseñanza y, también, heredero de la literatura de ocio.

La idea de las diversas tradiciones que se interpenetran en la construcción de ese objeto nos lleva a entender la complejidad de elaborar una definición de libro didáctico válida en cualquier tiempo y espacio histórico. El concepto que utilizamos es válido para un dado momento y espacio: el Brasil de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI.

No clasificar todos los libros que circulan o circularon en las escuelas brasileñas como libros didácticos significa definir el tipo de producción que está en análisis y su formato gráfico, editorial y, en cierta medida, las elecciones que son hechas en su elaboración teórico metodológica.

Es exactamente esa dificultad de clasificación que es apuntada por Choppin (2004) y Batista (2009). El concepto de libro didáctico que, aparentemente, es simple —«aquel *libro* o *impreso* empleado por la *escuela*, para el desarrollo de un proceso de *enseñanza* o de *formación*» (Batista, 2009:41)— pierde esta apariencia cuando nos detenemos en los términos en destaque que son empleados en la definición. Estos términos —libro, impreso empleado, escuela, proceso de enseñanza, formación— llevan a cuestiones sobre la diversidad de soportes que son utilizados para fines educativos o de formación que no se encuadran en el formato apenas de libros.

Batista (2009) todavía destaca que los textos impresos no son los únicos que circulan en el interior de las escuelas y la diversidad de medios de producción y reproducción de textos para uso escolar (desde los antiguos mimeógrafos a los recursos de reproducción digital, y más recientemente la lectura en medios digitales) llevan a relativizar el uso de la palabra impreso para designar los textos y materiales que son utilizados en las escuelas. «Diferentes tipos de modos de producción dan origen a los textos que estuvieron o están tornándose presentes en el salón de clase» (Batista, 2009:45). Por lo tanto, materiales didácticos son, contemporáneamente, objetos multifacéticos, en diversos soportes y lenguajes, producidos o utilizados para finalidades didácticas, vinculados o no al universo escolar, pero que son apropiados por los docentes en su experiencia profesional, así como todos los materiales elaborados al interior del salón de clase por estudiantes y profesores.

Una mirada atenta al universo de los materiales didácticos nos lleva a la necesaria elección de un objeto privilegiado para investigación en ese universo. Optamos orientarnos hacia la producción de las colecciones didácticas de Historia de los cursos iniciales de la escuela primaria. Esa elección nos lleva a verticalizar la atención sobre este objeto y el necesario entendimiento de todos los procesos involucrados desde su concepción hasta la llegada a los salones de clase. Nuestra elección comienza por la selección de lo que sucede en el Programa Nacional del Libro Didáctico (en adelante PNLD).

Entre varias cuestiones que pueden ser levantadas al analizar los libros aprobados por el PNLD, privilegiamos dos de ellas: ¿cuáles actores están involucrados en la creación de las colecciones de libros didácticos que constan en las guías del PNLD? ¿Cuáles mecanismos internos/externos influenciaron la elaboración de los libros didácticos?

Estas cuestiones potencializaron nuestra mirada, pues nos ayudaron a entender al libro didáctico y todo el proceso de su construcción a partir de los diversos factores que se relacionan directamente a su elaboración: factores de orden económica y tecnológica, de orden educacional y pedagógica, y de orden social y política (Batista, 2009:58).

Analizar el PNLD corresponde, en última instancia, la percepción de la relación entre autores, editoras y lectores, ligados a la comprensión de una cuarta esfera en esta relación: el poder público. En 1985, momento marcado por el retorno de los civiles al gobierno brasileño y por la retomada de proyectos de democratización, es creado el PNLD. En ese contexto, el mismo introduce las siguientes modificaciones:

control de decisión por la FAE, en ámbito nacional, a quien debía realizar la planificación, compra y distribución del libro didáctico con recursos federales; no interferencia del Ministerio de Educación en el campo de la producción editorial, que quedaba a cargo de la iniciativa privada; elección de los libros de los profesores; reutilización de los libros por los alumnos

de años subsiguientes; especificaciones técnicas rigurosas, con el objetivo del aumento de la durabilidad; inicio de la organización de los bancos de libros didácticos; oferta restricta a los alumnos de 1ro y 2do año de las escuelas públicas comunitarias (Bezerra & Luca, 2006:31).

Es interesante destacar el papel de mediador asumido por el Estado entre las editoras y profesores de las escuelas públicas —responsables por la elección de los libros adoptados en la escuela en el ámbito del PNLD.

Cassiano (2007) identifica tres momentos distintos en que se estructuran, desde su creación, las políticas del PNLD: primera fase (1985–1995) caracterizada por la implantación del programa en el contexto de la democratización de Brasil y afirmación de políticas sociales como respuesta a modelos globales de desarrollo; la segunda fase (1995–2003) corresponde al período del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, momento marcado por la estructuración de la red de distribución, ampliación de las políticas de control del PNLD, institución de la Guía del PNLD, con la inclusión de todos los contenidos del núcleo base común de la educación primaria (destacamos también que es en este momento que entre en vigor la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 9394 de 2006, y son elaborados los Parámetros Curriculares Nacionales, publicados a partir de 1997); la tercera fase tuvo inicio con el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010): en este momento fue implementado el *Plano Nacional de Ensino Médio* (PNLEM), ampliando todavía más el programa para los años de enseñanza media, la afirmación de la elaboración de la Guía — que pasó a ser realizada en conjunto con las universidades — y la aplicación de la Ley 10639/03, modificada en 2008, por la Ley 11645.

Instituido, oficialmente, por medio del Decreto 91542, del 19 de agosto de 1985, el PNLD presentó, según Cassiano (2007), modificaciones sustanciales en relación al programa anterior, el Programa del Libro Didáctico/Enseñanza primaria.

El PNLD traía principios, hasta entonces inéditos, de adquisición y distribución universal y gratuita de libros didácticos para los alumnos de la red pública del entonces primer ciclo (1ro a 8vo año, para alumnos de 7 a 14 años). Podemos decir que, más que prescripciones, sus directivas contenían una determinada visión del educando, de la escuela y, especialmente, implicaban un proyecto de nación a ser emprendida en la redemocratización del país, visto que políticas educacionales siempre se circunscriben en contextos de políticas más generales (Cassiano, 2007:20).

Nos interesa específicamente la tercera fase del PNLD (2003–2010) durante el gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pues fue el momento de la promulgación de la Ley 10693/03, modificada por la Ley 11645/08, que interfieren directamente en la construcción del currículum escolar, estableciendo la obligatoriedad del estudio de la Historia afrobrasileña y de los pueblos indígenas.

Historia y cultura de los pueblos indígenas en libros didácticos de Historia

La preocupación con la inserción de la diversidad histórica cultural de los pueblos indígenas en los libros didácticos de Historia es relativamente reciente. Hubo un cambio sustancial en las

últimas dos décadas en la mirada sobre las diversas etnias indígenas. Como destacó Bittencourt (2001), hasta los años 1960 había una clara elección por la exposición de la Historia política de Brasil como conductora de los estudios. Además de evolutiva, iniciada en la colonia y hasta los tiempos republicanos, la Historia también era pauta por el estudio de los datos oficiales, guardando para el estudio de las culturas indígenas un espacio ligado al inicio de la colonización, la catequización y las guerras que los portugueses tuvieron que trabar con estos pueblos por la ocupación de la tierra. En este abordaje, los pueblos indígenas no eran comprendidos como agentes de la Historia, ni tampoco protagonistas de la Historia presente.

Presos al pasado e inexistentes en el presente: éste es el lugar que fue, durante décadas, garantizado a los pueblos indígenas y a sus culturas en los libros didácticos de Historia. Del siglo XIX a los días actuales, ¿qué cambió y qué permaneció en los libros didácticos de Historia sobre la Historia y cultura de los pueblos indígenas?

En el siglo XIX, tanto en la literatura como en los estudios del Instituto Histórico Geográfico Brasileño (IHGB) y después, en las propuestas de educación elaboradas en el Colegio Pedro II, los pueblos indígenas aparecían como categoría genérica: *el indio*. Además de la presentación de los indios de forma unívoca, las representaciones sobre los indios estaban en consonancia con intereses políticos y culturales del período. Almeida (2010) propone que se entiendan las representaciones de los pueblos indígenas del siglo XIX como tripartita: por un lado, el indio idealizado del pasado, romancado y constituido por la literatura; por otro, los que vivían en el siglo XIX; y aun los bárbaros salvajes, que impedían el desarrollo de la civilización, y que, cuando incorporados a la vida en las ciudades, eran los degradados, no hechos para el trabajo y siempre borrachos en las calles.

En la primera mitad del siglo XIX, Gonçalves Dias, es ejemplo de una literatura romántica que construye la representación idealizada del indio al cantar la muerte del bravo (poema I–Juca–Pirama, de 1815), ese indio tupí. Como los héroes narrados en la mitología griega, el indio es símbolo de aquel que enfrenta el destino y acaba muriendo; su muerte, sin embargo, no borra su memoria gloriosa de guerrero que continua presente en la narrativa del poema y en la memoria de los más viejos.

*Um velho Timbira, coberto de glória,
Guardou a memória
Do moço guerreiro, do velho Tupi!
E à noite, nas tabas, se alguém duvidava
Do que ele contava,
Dizia prudente: – «Meninos, eu vi!»
(Gonçalves Dias, 1851, trecho do canto X)*

La saga del héroe es mantenida en el campo mítico, siempre narrada de generación en generación por los más viejos: «¡Niños, yo vi!»

Ese indianismo también está presente en los textos de José de Alencar, que elabora héroes indios y blancos que se encuentran en las tierras del Más allá del Mar, para, juntos, hacer el Brasil. Es ese el indio que, en el pasado, auxilia en la construcción de un Brasil mítico. Símbolo evocado con el estereotipo guerrero con virtudes típicas de los héroes europeos. Para ayudar en la comprensión de las elecciones del indio héroe del pasado como no de los símbolos para la construcción de la identidad nacional, Summer hace la siguiente pregunta: «¿qué podría ser más brasileño y proclamar la independencia del Viejo Mundo de forma más clara que escoger como protagonista de la nación a los indios y a aquellos primeros portugueses que, dando la espalda para Europa, eligieron unirse a los nativos?» (Summer, 2004:175).

Otra construcción de representación de los pueblos indígenas es hecha en los estudios del IHGB en el siglo XIX. A la representación del indio muerto y enaltecido en la literatura se le suman las representaciones del europeo que da la espalda al Viejo Mundo y la del africano, éste, esclavo, que es traído para construir el Brasil bajo las orientaciones del europeo. Las tres imágenes juntas son pensadas para la construcción de la identidad brasileña. Esta es la «fábula de las tres razas», que pensó un Brasil mezclado, marcado por una población que no se reconoce, y por lo tanto, durante muchos años no pensó la perspectiva de garantía de derechos para la pluralidad cultural.³

Esta fórmula que propone la relación armónica y complementaria entre las tres razas — no olvidándose que, al fin, el blanqueamiento prevalecería— fue fruto del concurso lanzado por el IHGB en 1840, «Como se debe escribir la Historia de Brasil», e integra la propuesta vencedora del concurso, que fue elaborada por Karl Friedrich Philipp Von Martius en 1843. Melo (2008) analizó dos manuales de Historia de Brasil: Lecciones de Historia de Brasil, de Joaquim Manuel de Macedo, manual da segunda mitad del siglo XIX; e Historia de Brasil Curso Superior, de João Ribeiro, lanzado en 1900. En el estudio de estos manuales, el autor destaca la importancia y la influencia del trabajo de Martius en los libros didácticos del imperio y de la república:

Su propuesta, sin embargo, estará en el origen, será el punto de partida, de inúmeros otros trabajos de la Historia brasileña, a lo largo del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX. (...) podemos afirmar que, en João Ribeiro, Martius, esa influencia tendrá un espacio privilegiado, aunque Ribeiro la minimice. En otros textos didácticos de nuestro siglo [siglo XX], como el de Joaquim Silva, cuyos libros predominaron entre 1945 y 1960, el modelo propuesto por Martius estará allá, imbatible. Eso sin mencionar los programas de enseñanza, centralizados en el MEC [Ministerio de Educación], como, por ejemplo, los de 1951 (Melo, 2008:44).⁴

En los libros didácticos estudiados por Melo, tanto los pueblos indígenas como los africanos, al ser civilizados, dejaron de existir, siendo integrados como parte de un brasileño que tendría «alma» portuguesa/europea. En la propia opinión escrita por el IHGB al decretar la propuesta de Martius como la vencedora, queda clara la búsqueda de informaciones a través de la arqueología de un pueblo que no existe más, aunque haya sido importante para la formación de Brasil: «el Historiador brasileño no debía olvidarse de propuestas de investigación arqueológicas relativas a las fundaciones de los autóctonos de Brasil, además de estudios étnicos, mitológicos, teogónicos y geogónicos de los naturales de la tierra» (Melo, 2008:47).

Investigaciones «arqueológicas relativas a las fundaciones de los autóctonos de Brasil —o sea esta literatura didáctica— señala la desaparición histórica del indio, siendo que su participación como aliado de los portugueses está solamente en el pasado colonial. Asimilado, deja de ser indio.

las relaciones de contacto eran, entonces, grosso modo, vistas como relaciones de dominación/sumisión, en la cual imponía sobre la otra, anulándola. En esa perspectiva, los indios integrados a la colonización, o sea, como esclavos o como aliados, eran vistos como sumisos y aculturados, no constituyendo, pues, categoría social merecedora de mayores investigaciones (Almeida, 2010:16).

Además de la representación del indio romanceado por la literatura y aquel constituido por la idealización de la formación de la nación brasileña, pensada al interior del IHGB, también se constituyeron otras dos representaciones de los pueblos indígenas en el siglo XIX por medio de su difusión en libros didácticos. Manteniendo, evidentemente, la cautela y el cuidado exigido por los estudios de cultura visual —los cuales indican que cambian algunas formas de recepción y de comprensión de las imágenes a lo largo del tiempo, aunque permanezcan las mismas— podemos decir que algunas de estas representaciones sobre los pueblos indígenas en gran medida se hacen presentes en los días actuales.

La primera de esas representaciones es la que trata de los pueblos indígenas como salvajes. Considerados como un estorbo para la evolución y el progreso desde finales del siglo XVIII, antes de la separación de la Iglesia y el Estado, los pueblos indígenas eran vistos siempre como aquellos que hicieron sufrir a los misioneros. Al analizar los libros didácticos de Historia destinados a la enseñanza primaria escritos por los religiosos Cónego Fernandes y Joaquim Maria de Lacerda (décadas del '70 y del '80 del siglo XIX), Bittencourt (1998) destaca, entre los muchos episodios de la relación entre indios y misioneros católicos, la muerte del primer obispo como modo de representar que los indios salvajes impedían la civilización:

Los grupos indígenas de esas primeras obras didácticas eran representados como «salvaje», y las escenas elegidas eran predominantemente de guerra y rituales antropofágicos. (...) Es perceptible el destaque dado a los religiosos en el sentido de resaltar la importancia histórica de la obra misionera y civilizatoria del trabajo de catequesis. Los religiosos eran presentados como «héroes», muchas veces mártires. En el proceso de construcción histórica escolar son ejemplares las varias representaciones de la muerte del primer obispo de Brasil, en escenas de martirio antes de ser devorado por indios en rituales de antropofagia (Bittencourt, 1998:82).

En el siglo XIX también se difundía la representación de pueblos indígenas como obstáculos del desarrollo. Melo explica, de manera contextualizada, como el concepto de civilización fue fundamental para comprender de qué manera los Historiadores abordaron la Historia y cultura de los pueblos indígenas:

La noción de superioridad de algunos pueblos detentores de la civilización sobre otros queda expuesta en una curiosa comparación: el indio «ejercía la hospitalidad como los árabes». Recuerdo aquí que, en la época en que se escribían las Lecciones..., ocurrían las conquistas imperialistas del siglo XIX sobre el norte de África, y las descripciones de las costumbres árabes eran comunes en la literatura europea, marcando sus excentricidades, o sea, diferencias (Melo, 2008:114).

Es importante resaltar que esta percepción evolutiva de la sociedad que, si por un lado justifica la acción contra los pueblos indígenas como acción necesaria para el desarrollo brasileño, es, también, la misma que justifica colocar el modelo nacional de indio en el pasado colonial junto a los domesticadores portugueses y esclavos africanos. Vistos de forma complementaria y no excluyente, el indio romanceado y el indio salvaje son las dos caras de un mismo personaje que fue ligado a los discursos de formación y desarrollo de Brasil.

La definición de los pueblos indígenas como seres menos desarrollados ayudó en gran medida a proyectos de Estado que tenían fuerte interés sobre las tierras indígenas, y ya no más en el indio como esclavo, o ser para catequizar. Desde el inicio de la República —con las incursiones de Rondon que llevaron a la creación del Servicio de Protección al Indio— pasando por el periodo de Vargas, con la apertura de rutas por el Sertão —proyecto del cual hicieron parte los hermanos Villas Boas— hasta la dictadura militar,⁵ la cuestión indígena se mantuvo ligada a los intereses del Estado, ya sea como responsable con la tutela sobre los pueblos indígenas, o como desapropiador de tierras indígenas necesarias al «avance nacional» (Carneiro da Cunha, 1992).

En relación al derecho a la tierra por los pueblos indios, avances junto al Estado sólo sucedieron en los años de 1980, a través de la acción de asociaciones no gubernamentales de defensa de los derechos de los pueblos indígenas.

Dando secuencia al análisis, Almeida (2010) destaca que, independientemente del ropaje representacional, las formas de comprensión de los pueblos indígenas como seres que deberían ser o combatidos o asimilados hasta su completa integración al mundo «civilizado», permanecerán hasta finales del siglo XX:

Esa fue la primera ley del Brasil, [Constitución de 1988] que garantizó a los indios el derecho a la diferencia, marcando un giro significativo en la legislación brasileña. La nueva ley, en gran parte influenciada por movimientos sociales e indígenas del siglo XX, vino, en verdad, a sancionar una situación de hecho: los indios, en los años 1980, contrariando las previsiones académicas, daban señales claras de que no desaparecerían (Almeida, 2010:18).

Según Bittencourt (2011), la revisión historiográfica sobre la cuestión indígena comienza en los años 1970 y 1980 y está ligada a los nuevos abordajes históricos que comenzaron a construir nuevas posibilidades de análisis de la Historia y cultura de los pueblos indígenas en Brasil, a partir del ensanchamiento del concepto de fuentes y de aproximación de la Historia con otros campos de estudio (especialmente de las Ciencias Sociales).

Heredera de la historiografía social británica, una de las nuevas vertientes historiográficas pasó a estudiar la Historia indígena en perspectiva de *genocidio*, en la cual los vencedores (portugueses) fueron responsables por el exterminio de los pueblos indígenas. En este tipo de abordaje historiográfico, le cabría a la Historia denunciar esas prácticas y dar voz a quien fue silenciado.

Si, por un lado, esta producción historiográfica recupera la violencia, en ella, sin embargo, todos los indios murieron. Esta opción interpretativa consolida la representación del indio como sujeto histórico preso al pasado.

Carneiro da Cunha (1992) resalta que esta percepción, si por un lado denuncia los abusos y violencias ocurridas en la Historia, por otro no posibilita el reconocimiento de la continuidad de la Historia indígena, ni tampoco el derecho al protagonismo de los pueblos indígenas en la Historia a ellos relacionada:

En realidad, la Historia está omnipresente. Está presente, primero, moldeando unidades y culturas nuevas, cuya homogeneidad reside en gran parte en una trayectoria compartida: es el caso, por ejemplo, del conglomerado piro/conibo/cambeba, que forma una cultura ribereña del Ucayali, a pesar de que sus componentes pertenezcan a tres familias lingüísticas diferentes (Arawak, Pano y Tupi), y que se contraponen a las culturas del interfluvio (Erikson); es el caso también de las fusiones Arawak-Tukano del alto Rio Negro (Wright), de las culturas neoribereñas del Amazonas (Porro), de las sociedades indígenas que Taylor llama apropiadamente de colonias por ser generadas por la situación colonial.

Está presente la Historia todavía en la medida en que muchas de las sociedades indígenas dichas «aisladas» son descendientes de «refractarios», forajidos de misiones o del servicio de colonos que se «retribalizaron» o adhirieron grupos independientes, como los Mura. «La idea de aislamiento debe ser usada con cautela en cualquier hipótesis, pues hay un contacto mediatizado por objetos, hachas, cuentas, capaces de recorrer inmensas extensiones, mediante comercio o guerra, o de generar una dependencia a la distancia» (Carneiro da Cunha, 1992:11).

Un concepto clave en la lectura de la Historia indígena propuesta por Carneiro da Cunha (1992) es el de *cultura en movimiento*, o sea: la noción de que la cultura no es estática y, a medida que las sociedades mantuvieron contacto durante la Historia, las culturas se interpenetraron.

Almeida (2010) destaca que apenas con la aproximación de las investigaciones históricas a las investigaciones antropológicas es que una mutua influencia posibilitó investigar pueblos indígenas como seres presentes en todos los momentos de la Historia brasileña: ya sea en luchas, en negociaciones culturales o fugas, los pueblos indígenas consiguieron permanecer y hoy reivindican el reconocimiento de su protagonismo en la Historia brasileña.

En esa medida, es necesario entender de qué forma estarán presentes estas perspectivas en libros didácticos de Historia. Tenemos hoy una discusión que no nació en el ámbito académico, y sí en los movimientos indígenas y en los movimientos africanos.

Destacamos la relevancia de la Ley 10639/03 que, aunque no haya traído algo esencialmente nuevo a la enseñanza de la Historia, instituyó la obligatoriedad de abordar contenido sub o equivocadamente representados —como la Historia y cultura africana y afrobrasileña—. Esta ley es fruto, sobretudo, de presiones sociales sobre el poder público y también de inclusiones de legislación similar en los currículos estatales y municipales en Brasil. La Ley 11645/08 es promulgada cinco años después, pero esta — que modifica la ley anterior, incluyendo la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia indígena (para escuelas no indígenas) — no es acompañada de edición de revisión o publicación de nuevas Directrices Curriculares Nacionales — que fueron aprobadas en 2004 (instituidas por el *Parecer do Conselho Nacional de Educação* n. 3, del 3 de marzo de 2004, y por la *Resolução do Conselho Nacional de Educação* n.1 del 17 de junio de 2004, que instituyó Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las relaciones étnico raciales y para la enseñanza de la Historia y Cultura AfroBrasileña y Africana).⁶ En este caso, hay una legislación que obliga la enseñanza de la Historia y

cultura de los pueblos indígenas en la educación básica (incluyendo escuelas no indígenas), aunque no haya directrices nacionales que orienten, normalicen, instruyan o contribuyan para la formación de profesores para que aborden la Historia y cultura de los pueblos indígenas.

Siendo así, es importante considerar que la obligatoriedad de la enseñanza de la Historia y cultura de los pueblos indígenas que impactará en el PNLD no fue acompañada de orientaciones sustantivas a los autores de libros didácticos, tampoco a los docentes en actuación en el área. Hay que considerar todavía la diferenciación entre la enseñanza de Historia y cultura de los pueblos indígenas para *escuelas y sujetos indígenas*, y la enseñanza de Historia y cultura de los pueblos indígenas para las *escuelas y sujetos no indígenas*.

Marco de las tensiones en torno del campo de la enseñanza en 2008, la Ley 11.645, que modificó el artículo 26 de la ley 9.394/96 (LBD), obligó que la introducción del estudio de la Historia y cultura afrobrasileña e indígena debería ser introducida en los establecimientos de enseñanza primaria y media, públicos y privados, tornando también obligatorio el estudio de la Historia y cultura afrobrasileña y de los pueblos indígenas.

Una de las modificaciones que la Ley 10.639/03 introduce es la afirmación de Historia y cultura africana y afrobrasileña, lo que amplía las nociones anteriores que consideraban al negro como sujeto aislado. Al afirmar la cultura y no el sujeto, la legislación introduce renovada perspectiva de abordaje de las africanidades y afro descendencias.

Esta misma alteración de perspectiva puede ser notada con relación a la Historia y cultura de los pueblos indígenas, que favorece la crítica a la univocidad cultural del indio, señalando el estudio de las culturas e Historias.

La convocatoria para selección de obras didácticas para componer el PNLD de 2010 incorpora esta legislación y aun explica la necesidad de atención a los dictámenes del Consejo Federal de Educación y a las leyes 9.394/06 y 10.693/03.⁷ Los cambios traídos por esta nueva Ley 11.645/08 que modifica la Ley 10.639/03 influenciaron en la afirmación de los criterios para evaluación de los libros didácticos, pues lo que fue expreso por esta — la obligatoriedad del estudio de la Historia y cultura afrobrasileña e indígena — ya se hacía presente en los debates sociales y como señaladores que ya deberían estar en el horizonte de preocupaciones de los autores y editoras, también de alguna forma, en la enseñanza de la Historia. Roza problematiza el uso del concepto cultura por la Ley 10.639/03.

Lívio Sansone, en sus reflexiones al respecto de cómo la identidad y la cultura afrodescendiente se manifiesta entre nosotros, problematiza el uso del concepto «cultura negra», en singular. Según el autor, «cultura negra», en la forma singular, es un concepto taxonómico básico, que se refiere a diversos trazos comunes en la producción cultural de las poblaciones negras, en diferentes contextos. «Culturas negras», en plural, se refiere, al contrario, a las variantes locales o subgrupos de la cultura negra básica. (...) Defiende el uso de la categoría «producción cultural negra» como forma de evitar la homogeneización cultural o la transformación de la cultura en registro estático fijo. (Roza, 2009:45)

Creemos que la misma argumentación puede ser aplicada al analizar la Ley 11.645/08, ya que en esta las culturas indígenas son referidas en singular: «cultura indígena». Entendemos que hay una elección teórica al colocar el término en singular: en el propio texto la cuestión es referida en relación a dos grupos étnicos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Lei 11645/08).

Dentro de la diversidad de los afrobrasileños y de los pueblos indígenas, hay una identificación, una unidad en la lucha por el reconocimiento de la diversidad de los pueblos indígenas. La ley se refiere a «pueblos indígenas». En el debate, los pueblos indígenas no están puestos en singular, pues hay múltiples identidades étnicas involucradas y que priman por su reconocimiento, tanto como unidad categórica, al referirse a sus Historias, como por su singularidad de grupo cultural.

Optamos por utilizar en nuestros estudios las categorías de *Historia y cultura*, en singular, por referirse a este proceso de la Historia y la cultura de los pueblos indígenas dentro de la construcción de la Historia de Brasil.

El problema, principalmente en relación a la enseñanza de la Historia de Brasil, es el lugar socio histórico dedicado al estudio de la Historia y cultura de los pueblos indígenas, especialmente en los libros didácticos.

Existe también el hecho de que la historiografía contemporánea todavía dialoga poco con la producción didáctico pedagógica al punto de influenciarla sustancialmente en lo que toca el abordaje de la Historia y la cultura de los pueblos indígenas. Aunque sepamos de la autonomía relativa entre saberes escolares y académicos, hay que considerar la relevancia de esta influencia para el avance de la enseñanza de la Historia.

Con relación a los estudios sobre representación de Historia y cultura de pueblos indígenas en los libros didácticos, destacamos algunos que vienen provocando fuerte interés por la temática y que fueron importantes para la construcción de esta investigación: Grupioni (2004), Bittencourt (1998), Oliveira (2003), Silva e Grupioni (2004), Mariano (2006), Gobbi (2007), Cruz (2009), Lima e Cunha (2009), Pereira (2009), Freitas (2010), Bergamaschi (2011), Ribeiro (2011), Ribeiro (2012), Zamboni e Bergamaschi (2012).⁸

En estos estudios es recurrente la visualización de los estereotipos y prejuicios comunes en los libros didácticos sobre Historia y cultura de los pueblos indígenas. Grupioni (2004) analiza la importancia del libro como constructor de ideas sobre la sociedad en que vive el estudiante, como uno de los principales vehículos de difusión de valores, cultura y sentidos sobre la propia cultura del estudiante y otras sociedades y culturas. Para él,

el libro didáctico es una fuente importante, cuando no la única, en la formación de la imagen que tenemos del otro. Se alía a esto el hecho de que el libro didáctico se constituya como una autoridad, tanto en el salón de clase como en el universo letrado del alumno. Es el libro didáctico que muestra con textos e imágenes como la sociedad llegó a ser lo que es, como se constituyó y se transformó hasta llegar a los días actuales (Grupioni, 2004:486).

Es importante destacar que, en muchos casos, los libros didácticos son el único material impreso disponible para estudiantes y docentes en diversas regiones brasileñas. Lo que torna

la necesidad de aplicación de los preceptos legales medida fundamental para garantizar más rigor a fin de evitar la construcción de estereotipos y prejuicios de todas las formas y en relación a todos los pueblos en el proceso de elaboración de libros didácticos.

Aunque exista determinación legal — que introduce la obligatoriedad de la enseñanza de las Historias y culturas indígenas en los libros didácticos — y todo un movimiento enfocado en la reevaluación del tema, la enseñanza de la Historia y cultura de los pueblos indígenas de forma no estereotipada todavía no está garantizada en los libros didácticos de Historia. Gobbi (2007), por ejemplo, analiza que la cuestión indígena es tratada de forma prejuiciosa y no actualizada:

En los libros didácticos, la cuestión indígena viene siendo tratada, muchas veces, de forma equivocada y estereotipada, en contraposición a la mayor parte de la producción de conocimientos de la Etnología Indígena contemporánea como constatan algunas investigaciones anteriores, los pueblos indígenas aparecen, generalmente como personajes del pasado o del folklore, no habiendo un compromiso con la realidad indígena, con la diversidad de sus etnias y culturas (Gobbi, 2007:08)

Se percibe que esta crítica de Gobbi (2007) representa un movimiento más amplio en defensa de la diversidad cultural e histórica brasileña que se hizo presente en las orientaciones de convocatorias del PNLD anteriores a la ley 11.645/08. En las orientaciones estaba explícito el cuidado necesario al representar las culturas indígenas:

las representaciones gráficas, entre otras, de la empleada doméstica como negra gorda; del vendedor de feria como un portugués bigotudo, de los niños siempre rubios y bien vestidos, jugando en jardines o estudiando en ambientes amplios, bien organizados y apropiados; del oriental como una figura exótica con sombrero cónico y ojos extremadamente estirados; del indio delgado siempre cazando o pescando, de la naturaleza como un ambiente paradisíaco, con flores, árboles, pájaros y mariposas, se no pueden ser caracterizadas como prejuicios, son estereotipos que deben ser evitados (PNLD, 2005:71–2).

Es posible afirmar la existencia de un movimiento que involucra sectores gubernamentales y no gubernamentales en el sentido de garantizar la producción de obras didácticas exentas de prejuicios y abiertas a la inclusión de múltiples Historias y culturas brasileñas.

La importancia de estudiar la representación vehiculada en los libros didácticos contemporáneos sobre la Historia y cultura de los pueblos indígenas, llevó a Freitas a levantar las principales cuestiones elaboradas por los investigadores que estudian los libros didácticos:

Grosso modo, podemos afirmar que cuatro preguntas recurrentes fueron empleadas en las pesquisas para revelar, predominantemente, la imagen vehiculada sobre los indígenas brasileños: 1. Cuál es el espacio ocupado (páginas, capítulos, imágenes, nombres propios) por la experiencia indígena; 2. A qué tiempo/período/evento (PreHistoria, Colonia, Monarquía, República, tiempo presente, etc.) su actuación está relacionada; 3. En qué medida los libros didácticos incorporan avances de la investigación de punta en las áreas de Historia, Antropología, Arqueología y Lingüística, o sea, si esas imágenes son construidas con base científicamente correcta; 4. En qué medida los libros didácticos incorporan los avances de legislación que protege intereses de las sociedades indígenas (Constitución, convenciones internacionales, manifiestos de autoría indígena, etc.) o sea, si esas imágenes son construidas en base políticamente correcta (Freitas, 2009: sin página).

El mantenimiento de representaciones sobre el *otro* indígena que, en gran medida, es todavía fruto de construcciones del siglo XIX clarifica el campo de conflictos todavía vivido

y que es marcado por fuerte prejuicio. En el abordaje propuesto por Freitas, destacamos que este define como «función moral del saber histórico enseñado en Brasil» como uno de los motivos para el mantenimiento de representaciones y estudios sobre la Historia y cultura de los pueblos indígenas como sociedades ingenuas, víctimas eternas e integradas a la naturaleza.

Esta comprensión de la Historia como constructora de principios morales es recurrente no solo en los libros didácticos, como también en el propio discurso que funda la enseñanza de la Historia de Brasil en el siglo XIX, que podemos leer en Martius cuando este describe valores morales que llegaron a Brasil con los europeos: «(...) Bondad innata, oposición a la violencia, hete aquí algunos trazos del glamoroso cuadro que nosotros, europeos, esbozamos acerca de los salvajes americanos, sobre la influencia de un espirituoso entusiasmo filantrópico (...)» (Martius apud Kodama, 1998: 23)

Es precisamente en el encuentro de los estudios que apuntan la Historia como constructora de valores morales con los abordajes que son considerados permanencias sobre los estudios de la Historia y cultura de los pueblos indígenas (Freitas, 2009) que pasamos a analizar las ilustraciones como posible punto de encuentro de esos discursos.

Para sintetizar las ideas sobre la Historia y cultura de los pueblos indígenas aquí resaltadas, destaco seis formas de verlos que son perpetuadas. Cinco fueron recogidas de la lectura del texto de José Ribamar Bessa Freire, *Cinco ideas equivocadas sobre los indios*. Esas ideas equivocadas, como afirma Freire son:

El indio genérico, que es presentado como ser único y ausente de diferencias: En los estudios de las ilustraciones creemos que esta representación todavía aparece cuando se establece un tipo físico, un padrón de colores y trazos comunes y varias ilustraciones sobre la Historia y cultura de los pueblos indígenas.

Los indios como seres con culturas atrasadas: El segundo equívoco consiste en desconsiderar todo saber técnico, cultural y artístico de las culturas indígenas, clara referencia a los principios modernos que establecen un corte en relación a lo que puede ser considerado como avance y conocimiento: los conocimientos y valores occidentales. Este equívoco presentado por Freire está directamente relacionado a la idea de pueblos indígenas como culturas atrasadas.

Las culturas indígenas como culturas congeladas en el pasado: ese es, sin duda, la representación más recurrente en las dos colecciones. Recurrente, principalmente en ilustraciones que insertan a los pueblos indígenas en las florestas del pasado colonial, en una imagen atemporal cristalizada que se perpetúa en este estereotipo.

Los indios como seres que sólo existen en el pasado: lo que Freire define como cuarto equívoco trata de la negación del derecho a la Historia a los pueblos indígenas.

El brasileño como un no indio: lo que es aquí definido como quinto equívoco, es la «presentificación» de la «fábula de las tres razas» que se hace presente en los estereotipos indígenas, en la presentación de las culturas indígenas como atrasadas y presas al pasado y localizadas apenas en las florestas, o sea, fuera de la civilización. Esa representación se hace recurrente en varias ilustraciones que reafirman los equívocos arriba, y que definir los pueblos indígenas como no brasileños significa negar sus derechos, entre ellos el derecho a la diversidad cultural, a la distinción de sus aspectos físicos, a la Historia.

Los indios como buen salvaje contemporáneo: La tesis de Cruz nos es útil para construir la sexta representación sobre los pueblos indígenas:

Teniendo el evento y la estructura de la coyuntura como categorías básicas para contextualizar la comprensión de los indios en la Historia de Brasil, también utilicé el Evolucionismo social y el Relativismo cultural como referencias teóricas de complementación, pues el primero, aunque obsoleto científicamente, todavía es utilizado ideológicamente cuando la diferencia cultural es operacionalizada teniendo intereses económicos desarrollistas involucrados, sobretudo, en conflictos de intereses de propiedad de la tierra, con la enfática y trivial sentencia «es mucha tierra para poco indio», o sea, evocan el evolucionismo social en detrimento del relativismo cultural (Cruz, 2009:13).

Este trecho nos ayuda a comprender el lugar destinado a las culturas indígenas en el presente y la construcción de otro discurso contemporáneo, que coloca hoy a los pueblos indígenas como modelo y paradigma de la relación hombre/naturaleza. Evocar el evolucionismo social, destinando un lugar a los pueblos indígenas: la floresta, es como negar las transformaciones sociales, históricas y culturales pasadas por los diversos pueblos indígenas, que no viven, como en las novelas del siglo XIX, en las florestas como sus propietarios/defensores. Como fue evocado por Gonçalves:

No es raro que escuchemos frases del tipo: «el hombre está destruyendo la naturaleza», al mismo tiempo que se evoca el ejemplo de comunidades indígenas como modelo y paradigma de relación hombre/naturaleza. Y aquí cabe la interrogación: ¿no son los indígenas hombres? Si lo son, si esa es una verdad incuestionable por lo menos para la biología, ¿de qué tipo de hombre estamos hablando cuando se afirma que «el hombre está destruyendo la naturaleza»? Claro que cuando se trata de los indígenas se está hablando de otra sociedad — de otra organización social, de otra cultura. Bien, si esto es verdad, no son los hombres en cuanto categoría genérica que están destruyendo la naturaleza, y sí el hombre bajo determinadas formas de organización social, en el seno de una cultura. En verdad, cuando evocamos al indígena como modelo estamos remitiendo para la idea de un pasado idealizado, de un paraíso perdido, de un «buen salvaje». Es como si se tratase del recuerdo de una infancia, buena por naturaleza, que fue pervertida en su proceso de desarrollo civilizatorio (Gonçalves, 2005:75).

Más allá de los discursos utilitaristas —que abogan que «es mucha tierra para poco indio»— o los discursos romanceados —que defienden los pueblos indígenas como protectores de la naturaleza, pues con ella viven en armonía— hay una preocupación con el concepto que tenemos de naturaleza y como es históricamente construido. Como afirmó Giannini, al evaluar el concepto de naturaleza para diversas comunidades indígenas:

En ese sentido, la distinción entre naturaleza y sociedad reposa en las diversas esferas sociales organizadas por una cosmología más amplia. Por otro lado, no podemos decir que las sociedades indígenas son «naturalmente integradas a la naturaleza», pues «la práctica social de la naturaleza se articula sobre la idea que una sociedad dada se hace así misma, sobre la idea que se hace del ambiente que la circunda y sobre la idea que se hace de su intervención sobre el medio ambiente» (Descola, 1986). Cada sociedad posee una cierta creatividad cultural explícita en la forma como esta socializa la naturaleza. Analogías y metáforas animales en el discurso cotidiano, mítico y ritual de las sociedades indígenas refuerzan el sentimiento de que hombres y animales participan de la construcción del cosmos. Sí existe la convicción de que hombres y naturaleza están insertos en un solo mundo. Tanto el mundo de las plantas como el de los animales están cargados, así, de sentido simbólico, aproximándolos de la sociedad humana, sean las relaciones así establecidas atractivas o repulsivas (Giannini, 1994:145).

Las ilustraciones en los libros didácticos de Historia

Destacamos el carácter multidisciplinar del campo de los estudios imagéticos y, en esa perspectiva, resaltamos la complejidad de aspectos involucrados desde la producción de las imágenes a su encuentro con el observador.

Entendemos los diversos tipos de imágenes como fuente compleja (Meneses, 2012) que, cuando utilizada en las investigaciones en Historia —y, en el caso específico de la pesquisa en el campo de la enseñanza de la Historia— el investigador debe, además de considerar el diálogo necesario con diversos campos de estudio (Antropología Visual, Sociología Visual, Historia del Arte, Semiótica, entre otros), también considerar que el estudio imagético no es textual. Observación simple, pero que todavía genera dificultades para el uso efectivo de las imágenes como fuente histórica. Y ¿por qué esta dificultad? «La raíz de este hecho está en la formación básica del Historiador, aún de naturaleza exclusiva o preponderantemente logocéntrica, con desconfianza o restricciones para todo aquello que tenga carácter concreto o afectivo» (Meneses, 2012:251).

¿Cómo enfrentar esa dificultad que nos es colocada como cuestión de fondo de formación como investigadores del área específica relacionada a la enseñanza de la Historia? Por concordar con Meneses (2012), pasamos a tener clareza de las dificultades que se colocan, específicamente en el estudio de las ilustraciones, que, aquí —por tener como tema cuestiones de la Historia y cultura de los pueblos indígenas— son tratadas como categoría específica: ilustración histórica.

Partimos, también, de la construcción de que el estudio de las imágenes como fuente, tanto para los estudios históricos, como para los estudios sobre la enseñanza de Historia, no puede ser pensado sin su relación con otras fuentes. Es importante considerar que las imágenes no son tomadas como puras visiones. Estas están ligadas al mundo social, son parte de este contexto, lo que es fundamental en nuestra investigación, visto que las ilustraciones hacen parte de los libros didácticos. Esos son soportes socialmente producidos y poseedores de espacio físico dentro del campo de la literatura escolar, en el cual les es dado un lugar privilegiado en las prácticas escolares.

Otro punto que nos lleva a considerar el estatuto de la ilustración como fuente histórica es la presencia de pie de foto explicativa o informativa. En el caso de las ilustraciones, en ambas colecciones, lo que generalmente se verifica es que las mismas aparecen apenas como un indicativo de autoría, como mucho. El análisis del tratamiento de pie de foto de otras imágenes, como pinturas históricas en ambas colecciones, fue elucidario para indicar la secundarización de la ilustración en relación a las demás imágenes presentes en los libros didácticos. Tampoco podemos dejar de observar lo que trata al respecto del lugar en que las ilustraciones aparecen en la composición de la página de lectura. Hay que destacar la relación que es construida entre las ilustraciones y la narrativa de las colecciones analizadas en las siguientes situaciones:

1. Cuando aparecen en actividades de análisis;
2. Cuando están presentes en las narrativas históricas que anteceden actividades;
3. Cuando están en situaciones de confrontar o complementar los textos verbales, y aun en relación a otras imágenes — como fotografías, pinturas y otras.

Por último, pero fundamental para nuestro estudio de las ilustraciones, es que, al considerarlas como fuente histórica, partimos de la constatación de que construyen representaciones sobre lo real. Estas son un conjunto de representaciones simbólicas que buscan «ofrecer a la mente condiciones de formar una idea relativa a algo ya vivenciado, o, en caso de tratarse de información nueva, hacer que el interlocutor consiga “imaginar”, o sea, formar una “imagen mental”» (Hagemeyer, 2011:43)

Como los textos del libro didáctico, las ilustraciones intervienen en la imaginación histórica al crear posibilidades representacionales de un tema a ellas relacionado. Fuente y elaborador de «verdades» o «imaginaciones» históricas, destacamos el papel creativo de las ilustraciones, tanto como autores de los libros didácticos en la construcción de saberes en los libros didácticos.

Los primeros estudios sobre análisis de imágenes con los que tuvimos contacto fueron los de la producción germánica desarrollada por Erwin Panofsky (2001). Su teoría instigó la reflexión sobre investigación con uso de imágenes al proponer etapas de la comprensión de los impactos de las imágenes: pre iconográfico, iconográfico e iconológico. A partir de su propuesta, entendemos que las imágenes deben ser consideradas manifestaciones del medio sociocultural en que fueron producidas y que su estudio camina de lo visual para la *visualidad* (Meneses, 2012). O sea, de la percepción concreta de la imagen, de su captura por los ojos, hasta el juego de intercambios simbólicos entre la imagen y el observador.

Al hacer la lectura de Knauss (2006) y Meneses (2012), fue posible percibir límites en las propuestas de los estudios de Panofsky, en la medida en que las imágenes no pueden ser entendidas o decodificadas en forma mecánica. Se entiende que la investigación, tanto en Historia como en la enseñanza de la Historia que hace uso de imágenes, debe partir de su comprensión como fuente a la cual se debe considerar no apenas el universo en que fue producida, sino también en relación a otras fuentes.

Meneses (2012) destaca aun la necesidad de problematizar la idea de que la visión es desprovista de intencionalidades. Al hacer eso, apunta para la contribución de Panofsky — que entiende las imágenes como representaciones simbólicas de la sociedad — para, en seguida, ampliar esta noción afirmando que no hay una unidad normativa de abordajes y métodos (Meneses, 2012) que puedan ser aplicados en los estudios de las imágenes. O sea, al escoger la imagen como fuente en el campo de la Historia y la enseñanza de la Historia, es necesario entender la dimensión de la visualidad como elemento que debe estar presente en un contexto relacional con otras fuentes capaces de «encaminar la problemática histórica propuesta» (Meneses, 2012:260).

Comprendemos que no hay un método o fórmula acabada para el estudio de las imágenes igualmente útil, ya que queda evidenciada la necesidad de buscar en otros campos del conocimiento, que no la Historia, claves para uso de las imágenes en investigación, campos como la lingüística por ejemplo.

Entendemos que los procesos de estigmatización y exclusión de las sociedades indígenas fueron (y son) marcados por la atribución de características peyorativas que pueden ser observadas en la nomenclatura de los indios a partir de la homogeneización cultural, no percepción de las diferencias entre las comunidades indígenas —que son, con frecuencia, indicadas a

partir del término genérico «indio»— y en las representaciones visuales de esas comunidades. Pasamos entonces a preguntarnos: ¿cómo las ilustraciones utilizadas en libros didácticos representan la Historia y cultura de los pueblos indígenas?

Ya creíamos que los autores de libros didácticos estaban atentos a los cuidados en relación a la construcción y afirmación de estereotipos en sus textos — atención mínimamente relacionada a las orientaciones en cuanto a cuidados sobre los estudios étnico raciales en los textos, que consta en las convocatorias para inscripción de obras didácticas para componer la Guía del PNLD, tanto de 2004, como de 2010, como también por la influencia de investigaciones que se abultan, tanto en el campo de la Historia como de la Antropología y Sociología a partir de los años 1980 que pasaron a apuntar más fuertemente el protagonismo social e histórico de los pueblos indígenas.

Como ya habíamos sentido como autor de libros didácticos, nos quedó la duda en cuanto a los criterios de inserción de ilustraciones en las colecciones, cuya incorporación en los libros no siempre pasan por el tamiz del autor. Cuando las ilustraciones son encomendadas por los autores de la colección a ilustradores, indicándoles la elaboración de imágenes ilustrativas sobre determinado tema (pueblos indígenas, por ejemplo) hay, de parte del autor, un proceso de interpretación del tema a partir de concepciones estéticas y estructuras imagéticas basadas en modelos dados *a priori*.

Las ilustraciones son las principales imágenes utilizadas en los libros didácticos de los años iniciales, llegando a corresponder a más de $\frac{1}{4}$ de todas las páginas de las colecciones analizadas. Sólo la constatación de su uso en todas las páginas justificaría atención especial al tema.

A partir de la constatación de la importancia de las ilustraciones, pasamos a destacar la importancia del trabajo del ilustrador y su impacto sobre toda la colección. En medio a la negociación editorial establecida por los autores, editores e ilustradores, se crean las representaciones sobre la Historia en lo «verdadero» y lo «imaginado», representando contemporáneamente escenas históricas. En ese sentido, el ilustrador es tan autor como los escritores de los textos, pues crean, negocian, intervienen colaborativamente en todos los libros de la colección.

Notas

¹ Traducción del portugués al español: Magister María Clara Ruiz (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil).

² El régimen militar ocurrido en Brasil fue marcado por la articulación de sectores de las fuerzas armadas con sectores de la elite civil conservadora que buscó, por medio de la instauración del régimen antidemocrático, promover reformas antipopulares marcadas por la atención a los intereses de la elite económica capitalista brasileña e internacional. Para lectura de introducción al tema indicamos Napolitano (2014) y *Toledo* (2004).

³ Sobre la «fábula de las tres razas», ver Da Matta (1993).

⁴ Cabe destacar que la elección por estudiar los libros escritos por Joaquim Manuel Macedo y por João Robeiro también es fruto de la importancia que estos autores tuvieron al influenciar la escritura de otros autores de manuales de Historia de Brasil hasta la década de 1970, como resaltó el profesor João Antonio de Paula en el prefacio que escribió para el libro de Melo (2008). Antonio de Paula afirma que las investigaciones del profesor Ciro F. de C. Bandeira de Melo «es, exactamente, un estudio comparativo de dos paradigmas de enseñanza de Historia de Brasil: el monárquico del doctor Macedo y el republicano de João Ribeiro, modelos estos que se desdoblaron en los más difundidos manuales de Historia de Brasil, de Joaquim Silva e de Borges Hermida, que formaron generaciones de estudiantes entre las décadas de 1950 y 1970». (Melo, 2008:11)

⁵ No podemos dejar de considerar que la acción del Estado en relación a las cuestiones indígenas no dejó de ocurrir. Destacamos la importancia del Estado como mediador en relación a las cuestiones de las tierras indígenas en los días actuales

⁶ Ambas disponibles en <http://portal.mec.gov.br> Acceso el 24 de julio de 2012.

⁷ No hecha la observación en relación a la Ley 11.645, pues esta solo fue publicada dos meses después de la publicación de la referida convocatoria.

⁸ La edición de Grupioni que utilizamos es de 2004, sin embargo es importante destacar que la 1ra edición de este libro es de 1995, momento importante y anterior a muchas leyes y decretos (como la propia LBD, por ejemplo), momento que marca la tomada de posición en cuanto a la cuestión de los pueblos indígenas y su inclusión en los libros didácticos.

Bibliografia

- Almeida, M. R. C. (2010). *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Barbosa, A. J. (2004). Prefácio. In: Silva, A. L. Da & Grupioni, L. D. B. (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MAR: UNESCO, 2004 (1ª edição — 1995).
- Batista, A. G. & Galvão, A. M. De O. (1999). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Batista, A. G. & Galvão, A. M. De O. (2009). *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bergamaschi, M. A. (2011). A temática indígena no Ensino de História: possibilidades para diálogos interculturais? In: Fonseca, S. G. & Gatti Júnior, D. (Orgs.). *Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica*. Uberlândia: Edufu.
- Bezerra, H. G. & Luca, T. R. De. (2006). Em Busca da qualidade — PNLD História — 1996—2004. In: Sposito, Maria E. B. (Org.). *Livros Didáticos de História e Geografia*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Bezerra, H. G. & Luca, T. R. de. (2001). Livros didáticos entre textos e imagens. Em Bittencourt, C. (org.). (2001). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Bezerra, H. G. & Luca, T. R. de. (2007). Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: Karnal, L. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. — 5ª ed. — São Paulo: Contexto.
- Bittencourt, M. F. C. (1993). *Livros didáticos e conhecimento histórico. Uma história do saber escolar*. 370f. Tese (Doutorado em História) — Departamento de História, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.
- Burke, P. (2004). *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru/SP: EDUSC.
- Camargo, I. A. (2011). Imagem: representação versus significação. In: Gawryszewski, A. (Org.). *Imagem em debate*. Londrina: Eduel.
- Campos, C. J. G. (2004). *Método de análise de conteúdo*: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília (DF), Nº 57, Vol. 5.
- Capelato, M. H. R. (1998). *Multidões em cena: propaganda política no Vargasismo e no Peronismo*. Campinas, SP: Papyrus; FAPESP.
- Carneiro Da Cunha, M. (1992). Introdução a uma história indígena«. In: Carneiro Da Cunha, M. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras; Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP.
- Cassiano, C. C. F. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985—2007)*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC—SP), São Paulo.
- Certeau, M. (2011). *História e Psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Chartier, R. (1987). *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, Vol. 11, Nº 5.
- Chartier, R. (1999). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial SP.
- Chartier, R. (1994). *A ordem do livro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, São Paulo, Vol. 30, Nº 3.
- Cruz, J. D. S. (2009). *Os índios nos livros didáticos de História do Brasil do ensino fundamental: uma leitura crítica e propositiva de abordagens interdisciplinares da Antropologia com a História*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica (PUC—SP), São Paulo.
- Da Matta, R. (1993). Digressão: A fábula das três raças, ou o problema de racismo à brasileira. In: Da Matta. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Dias, G. (1969). *Antologia Poética*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Agir.
- Faria Filho, L. M. (2009). Os Projetos de Brasis e a Questão da instrução no nascimento do Império. In: Vago, T. M. et. al. (Orgs.). *Intelectuais e Escola Pública no Brasil: século XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Fernandes, L. E. & Morais, M. V. (2009). Renovação da História da América. In: Karnal, Leandro (Org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª ed. São Paulo: Contexto.
- Ferro, M. (1994). *Falsificações da História*. Lisboa: Europa—América.
- Fonseca, S. G. (1993). *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus.
- Fonseca, T. N. de L. (2001). Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: Siman, L. M. de C. & Fonseca, T. N. de L. (Orgs.). *Inaugurando a História e Construindo a Nação: Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, J. R. B. (2009). Cinco idéias equivocadas sobre os índios. In: Siss, A. & Monteiro, A. J. J. (Orgs.). *Educação, cultura e relações interétnicas*. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR.
- Freitas, I. *A pesquisa sobre as temáticas indígenas nos livros didáticos de História (1980/2010)*. Parte I do texto base da palestra proferida no Simpósio Regional da Anpuh—AL. Maceió, 23 set. 2010. Disponível em <http://itamarfo.blogspot.com/2010/11/pesquisa-sobre-as-tematicas-indigenas.html>, Acesso em 09/08/2012.
- Gallois, D. T. (Org.). (2006). *O Patrimônio cultural imaterial e os povos indígenas*. São Paulo: Iepé.
- Giannini, I. V. (1994). Os índios e suas relações com a natureza. In: Grupioni, L. D. Benzi. *Índios no Brasil*. Brasília: MEC.
- Ginzburg, C. (2007). *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Gobbi, I. (2007). *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos.
- Gonçalves, C. W. (2005). *Os (Des) Caminhos do Meio Ambiente*. 12ª ed. São Paulo: Contexto.
- Grupioni, L. D. B. (1996). Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos Livros Didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 77, Nº 186.
- Hagemeyer, R. R. (2011). Representar a história através de imagens: entre a reconstituição e a analogia. In: Gawryzewski, A. (Org.) *Imagem em debate*. Londrina: Edel.
- Held, J. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus Editorial.

- Höfling, E. M. (2000). Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, ano XXI, Nº 70. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf> Acesso em 22 de fevereiro de 2012.
- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Karnal, L. (Org.) (2007). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto.
- Knauss, P. (2006). O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *Revista ArtCultura*, Uberlândia, Vol. 8, Nº 12.
- Knauss, P. (2008). Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. *Revista Anos 90*, Porto Alegre, Vol. 15, Nº 28.
- Kodama, K. (1998). Uma missão para letrados e naturalistas: Como se deve escrever a História do Brasil. In: Mattos, I. Rohloff de. *História do ensino da história no Brasil*. Rio de Janeiro: Access.
- Laplantine, F. (1988). *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense.
- Lima, F. M. L. & Cunha, A. V. C. S. (2012). *A representação dos povos indígenas nos livros didáticos de história: um olhar pós-PNLD*. Disponível em http://www.anpuhpb.org/analises_xiii_eeph/textos/ST%2003%20-%20Fabricia%20Maria%20Lucas%20Lima%20TB.PDF Acesso em 23 de julho de 2012.
- Luca, T. R. (2009). Livro didático e estado: explorando possibilidades interpretativas. In: Rocha, H. A.; Reznik, L. & Magalhães, M. S. (2009). (Org.). *A história na escola. Autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Vol. 1.
- Manguel, A (2001). *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Mariano, N. R. C. (2006). *A representação sobre índios nos livros de história do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa—PB.
- Mattos, I. R (2009). Introdução. In Rocha, H. A. B; Reznik, L. & Magalhães, M. S. (Orgs.). *A história na escola: livros e leituras*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Mauad, A. M. (2011). *Olhar para ver e conhecer: fotografia e os sentidos da história*. In: Gawryszewski, A. (Org.) *Imagem em debate*. Londrina: Eduel.
- Melo, C. F. B (2008). *Senhores da história e do esquecimento: a construção do Brasil em dois manuais didáticos de história na segunda metade do século XIX*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm.
- Meneses, U. T. B. (2003). Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, Vol. 23, Nº 45.
- Meneses, U. T. B. (2012). História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: Cardoso, C. F. & Vainfas, R. *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Miranda, S. R. & Luca, T. R. (2004). O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, Vol. 24, Nº 48.
- Molina, A. H. (2010). Imagem e reconstrução do conhecimento histórico: investigando a organização de conceitos históricos a partir de imagens no ensino fundamental e médio. In: Manini, M. P.; Marques, O. G. & Muniz, N. C. (Orgs.) *Imagem, memória e informação*. Brasília: Ícone Editora e Gráfica.

- Monteiro, D. F. C. (2009). Índios e iconografia didática: análise das representações em manuais de História do Brasil (1922–1996). In: *Seminário de Estudos Culturais e Identidades e Relações Interétnicas*, 2009, Universidade Federal de Sergipe. Aracaju.
- Munakata, K. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC–SP), São Paulo.
- Napolitano, M. (2014). *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Oliveira, T. S. (2003). Olhares que fazem a diferença: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 22. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a04.pdf>. Acesso: 23 de julho de 2012.
- Paiva, E. F. (2003). *História & Imagem*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Panofsky, E. (2001). *Significado nas Artes Visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- Pereira, J. S. (2009). Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós–Lei Nº 10.639. *Revista Estudos Históricos*, CPDOC–FGV, Nº 41.
- Pereira, N. M. (2009). As representações do Outro nos livros didáticos de História do Brasil e na Espanha: uma leitura inicial. *Revista Ibero–americana de Educação*, Nº 50/6. Disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/3087Pereira.pdf>. Acesso: 23 de julho de 2012.
- Reznik, L. (1998). O lugar da História do Brasil. In: Mattos, I. R. *História do ensino da História no Brasil*. Rio de Janeiro: Access.
- Ribeiro, R. R. (2010). A questão do «outro» e os livros didáticos. *Revista Fatos & Versões*, Vol. 2/ Nº 4. Disponível em <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/fatoeversoes/article/view-File/222/185>, Acesso: 22 de julho de 2012.
- Roza, L. M. (2009). *Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte.
- Silva, A. L. & Grupioni, L. D. B. (Orgs.) (2004). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARÍ: UNESCO.
- Siman, L. M. C. (2001). Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: Siman, L. M. C. & Fonseca, T. N. L. (orgs.). *Inaugurando a História e Construindo a Nação: Discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sommer, D. (2004). *Ficções de Fundação: os romances nacionais da América Latina*. Tradução de Gláucia Renate Gonçalves e Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Todorov, T. (1993). *A Conquista da América: A Questão do Outro*. São Paulo: Martins Fontes.
- Toledo, C. (2004). Golpe contra as Reformas e a Democracia. In *Revista Brasileira de História*, 24–47, São Paulo.
- Zamboni, E. & Bergamaschi, M. A. *Povos Indígenas e Ensino de História: memória, movimentos e educação*. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/btxcompletos/sem12/COLE_3908.pdf. Acesso em 20 de maio de 2012.

Brasil. *Programa Nacional do Livro Didático/PNLD*. Ensino Fundamental Valores Negociados – por títulos. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>. Acesso em 10 de dezembro de 2011.

Brasil. *Educação Para Todos: Caminho para mudança*. 31 de maio de 1985. Presidente: José Sarney; Ministro da Educação: Marco Maciel. Disponível em <http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/200466/1/educacaoparatodos.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2012.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o Plano Decenal de Educação para todos*/ MEC/SEF. Brasília: MEC/SEF, 1993. 8 p. Disponível em <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decena-de-educacao-para-todos.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2012

Brasil. Congresso Nacional. *Lei 11.645*, de 10 de março de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 09/08/2012.

Brasil. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2004: História* / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2005: História* / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2002.

Brasil. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2010: História* / Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009.

SECAD. *Cadernos SECAD 3: Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília, DF: MEC, 2007.