

Entre tradiciones e innovaciones: la enseñanza de la historia y la responsabilidad por el mundo.¹

por *Aléxia Pádua Franco*

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

alexia@ufu.br

Recibido: 30/08/2018 - Aceptado: 21/09/2018

Resumen

Este artículo tiene la intención de suscitar reflexiones sobre el papel de la educación escolar y, más específicamente, de la enseñanza de Historia, en el siglo XXI, a partir de la presentación de una investigación-acción crítico-colaborativa desarrollada junto a profesoras y estudiantes de los años iniciales de escuela pública de Uberlândia, MG, Brasil, para crear sitios que preservan y difunden memorias digitales de diferentes sujetos que participaron y participan en la historia de la ciudad. En base a los escritos de Hannah Arendt, Citron, Cysneiros, Sibilia, Sacristán, Santos Boaventura, Grosfoguel, Citron, Cysneiros, Sibilia, Sacristán, Santos Boaventura, Grosfoguel, entre otros, defendemos que tanto la escuela como el ciberespacio son lugares que pueden propiciar el encuentro cultural de generaciones, de tradiciones y saberes plurales. También buscamos comprender las disputas involucradas en las decisiones de qué tradiciones transmitir, de qué innovaciones realizar para propiciar este encuentro.

Palabras claves

educación escolar, enseñanza de la historia, tecnologías digitales de información y comunicación, ciberespacio, currículum

Between traditions and innovations: teaching history and responsibility for the world.

Abstract

This article intends to raise reflections on the role of school education and, more specifically, the history teaching in the twenty-first century, through the presentation of a critical-collaborative action research developed with teachers and students of the initial years of public education in Uberlândia, MG, Brazil, to create websites that preserve and disseminate digital memories of different subjects who participated and participate in the history of the city. Based on the writings of Hannah Arendt, Citron, Cysneiros, Sibilia, Sacristán, Santos Boaventura, Grosfoguel, among others, we argue that both school and cyberspace are places that can propitiate the cultural encounter of generations, traditions and plural knowledge. We also seek to understand the disputes involved in the choices of which traditions to transmit and which innovations to realize to make this meeting possible.

Keywords

school education, History teaching, digital information and communication technologies, cyberspace, curriculum

Introducción

En este artículo, vamos a registrar reflexiones que atraviesan el desarrollo del proyecto "Formación histórica y educación patrimonial en espacios educativos escolares y no escolares: tecnologías de información, memoria e Historia en diálogo"², el cual tiene como tema la relación entre tecnologías digitales de información y - comunicación - TDICs, memorias, Historia, saber histórico escolar y educación patrimonial, en pro de la formación histórica de niños, jóvenes y adultos, en espacios educativos escolares y no escolares, con foco en la Historia Local. Esta investigación problematiza las potencialidades de interactividad, hipertextualidad, multimodalidad textual, movilidad y ubicuidad de las TDICs, para desarrollar la valorización, preservación y socialización de múltiples memorias que favorezcan la escritura de historias que consideren la diversidad de sujetos que participan en la formación y transformación de un municipio, sus relaciones de poder, sus divergencias y aproximaciones. Conforme a la metodología de la investigación-acción crítico-colaborativa (Pimenta, 2005), un equipo compuesto por investigadores vinculados a los cursos de graduación y posgrado en Historia, Pedagogía, Comunicación y Tecnologías de la Universidad Federal de Uberlândia, y por profesores investigadores que actúan en la educación básica de la red municipal y estadual de Uberlândia, MG, construimos y divulgamos, a través de códigos QRs instalados en lugares de memoria *off-line*, lugares de memoria digitales que invitan a sus visitantes a registrar comentarios sobre las memorias allí socializadas y compartir nuevas memorias. Seguidamente, observamos esta interacción, en busca de comprender qué memorias emergen, cuáles son los sentidos dados a ellas, qué vínculos se establecen entre memorias individuales y sociales, y entre memorias, escritura de la historia y conciencias históricas. También analizamos el proceso de inclusión en la cultura digital de profesores, estudiantes de la educación básica y personas de la comunidad local, para percibir si sus interacciones con las TDIC van más allá del consumo de contenidos que estas ayudan a circular, en dirección a la apropiación crítica de los mismos y poder compartir sus propias producciones³.

Para realizar estas producciones, observaciones y análisis, insertamos la investigación sobre el uso de las TDCIs en la investigación y enseñanza de Historia en una reflexión más amplia sobre el lugar de la Historia en la formación ciudadana de niños y jóvenes y en la educación escolar: ¿cuál es el sentido de una ciencia y una disciplina escolar que estudian la relación pasado y presente, antiguo y moderno, tradición y transformación, en una sociedad en la que prevalecen la preocupación por preparar mano de obra para lidiar con constantes y veloces innovaciones tecnológicas, con informaciones múltiples, instantáneas, efímeras que circulan rápidamente y en gran cantidad?

En el intento de dilucidar esta cuestión, dividimos este artículo en dos partes. Inicialmente, vamos a significar la escuela como lugar de encuentro cultural de generaciones y problematizar las potencialidades de las TDIC para almacenar y hacer circular memorias y tradiciones. A continuación, discutiremos las disputas que involucran el proceso de elección de qué tradiciones transmitir y de qué innovaciones implementar en la escuela y en la enseñanza de la historia.

1. Lugar de la educación escolar y de la enseñanza de la historia en el siglo XXI: encuentro cultural de generaciones en el contexto de la hiperconexión digital

La acelerada evolución y popularización de las TDCIS⁴ ha transformado la escuela, una tecnología de los tiempos modernos (Sibilia, 2012:25), en un lugar, a primera vista, obsoleto, donde se intensifican las diferencias entre generaciones de profesores y de estudiantes que conviven en las aulas de la educación básica y superior. Conforme a Green y Bigum (1995),

...os/as jovens são cada vez mais alienígenas; cada vez mais vistos como diferentemente motivados/as, desenhados/as e construídos/as. [...] não serão os adultos, de forma geral, que deverão ser vistos, cada vez mais, como alienígenas, vistos a partir do outro lado? Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em "outros/as", com nossos poderes se desvanecendo,

no momento mesmo em que os exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna, de forma mais geral?... (Green y Bigum, 1995:212-3)

Nosotros, profesores, luchamos entre cuatro paredes para movilizar la atención e interés de una generación hiperconectada e hiperestimulada que, a pesar de presentista (Hobsbawm, 1995), heredará la tierra. ¿Cómo podemos contribuir a que estas nuevas generaciones rompan el presentismo, comprendan la relación entre el tiempo presente y los conocimientos acumulados por antepasados de múltiples culturas y piensen en su responsabilidad por este mundo en que viven, más allá del aquí y ahora?

Reconocer que somos alienígenas delante de nuestros alumnos no significa que nos debamos igualar a ellos; no significa que debamos buscar ser jóvenes como ellos o que debamos controlar e inhibir la novedad que ellos representan. Indica que necesitamos recuperar nuestra autoridad, asumiendo el papel de mediar lo antiguo y lo nuevo, como defiende Hannah Arendt, transmitiendo conocimientos les presenten la historicidad del mundo en que ellos viven y manteniendo una actitud conservadora, no en el sentido de impedir cambios (lo que sí harán los niños y los jóvenes), sino de evitar que, en el cambio, se destruyan los vínculos entre pasado, presente y futuro:

...destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser. É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho, mundo que, por mais revolucionárias que sejam as suas ações, do ponto de vista da geração seguinte, é sempre demasiado velho e está sempre demasiado próximo da destruição (...). A educação não pode fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efetuar num mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição... (Arendt, 2005:243-5)

En este mismo sentido, Citron propone la “pedagogía de la memoria”, que “se trataría de formar la aptitud del sujeto para inscribirse en la duración” (Citron, 1990:120, cursiva de la autora). Para ello los profesores, especialmente de Historia, necesitaríamos interrogar la nueva perspectiva temporal que, con el avance de las tecnologías en las últimas décadas controlando las más diversas actividades humanas, se ha convertido en “tiempo atemporal” (Castells, 2012:XXVI). Este “perturba el orden secuencial de las prácticas sociales” al eliminar la separación entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, al posibilitar la realización de múltiples tareas simultáneamente, al incentivar un “intento suicida de aniquilar el tiempo en la carrera loca para aprovechar cada segundo de nuestra vida, en la ilusión de que aprovechamos la vida al máximo corriendo implacablemente detrás del placer instantáneo de nuestras fantasías” (Castells, 2012:XXVIII).

Paradójicamente, estas TDCIs, con su potencial de almacenamiento de múltiples datos, pueden contribuir a la recuperación, preservación, circulación de memorias, tradiciones y conocimientos acumulados por diferentes grupos, que revelan formas alternativas de percibir el tiempo basadas en otras prácticas sociales y culturales. En Brasil y América, diferentes comunidades indígenas han explorado este potencial por medio de la creación de medios digitales que posibilitan una nueva forma de transmisión oral de las tradiciones y saberes indígenas, crean una territorialidad digital y el consecuente empoderamiento de diversas etnias indígenas⁵.

Para que experiencias como éstas alcanzaran la educación escolar, se hace necesaria la elaboración de un “webcurrículo” que tenga la intención de reconocer, valorar, contraponer múltiples tradiciones, memorias y diversos conocimientos en el diluvio de informaciones almacenadas en el ciberespacio (Alves, 2014:62). En la escuela del siglo XXI y sus profesores cabría, así, promover el encuentro de generaciones, mediar el pasado y el presente, a través de la retención del intenso flujo de informaciones de Internet, sin ignorarlo, como propone Sibilia (2013):

... (na internet), em seu excesso sem densidade, tanto as imagens como as palavras se mostram impotentes para desacelerar esse fluxo (de informações) ou para lhe dar coesão: não conseguem se condensar em diálogo nem em pensamento. [...] a saturação total impede de pensar e de agir. Por isso é tão vital resistir ao fluxo mediante estratégias de fixação, algo que a escola

contemporânea deveria assumir como um difícilíssimo compromisso. Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá nesse ambiente hiperestimulado e hiperestimulante, porque esse é o contexto no qual vivemos. Portanto, não se trata de verter todas as energias na tentativa de bloqueá-lo ou isolar-se, mas de tentar algo mais complicado e interessante: conceber modos de subjetivar, pensar e dialogar nessas condições... (Sibília, 2013:86, 91-92)

Pero en este movimiento de desaceleración, ¿qué memorias y conocimientos seleccionar, qué tradiciones hacer emerger del diluvio de informaciones digitales fragmentadas y fluidas? ¿Qué innovaciones experimentar en el proceso de inserción de las TDCIS en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Son elecciones que involucran disputas entre diferentes proyectos educativos y sociales.

2. Qué tradiciones transmitir, qué innovaciones llevar a cabo: elecciones y disputas

Innovar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la inserción de las TDCIS en el currículo escolar puede generar una “innovación conservadora” (Cysneiros, 1999). Es decir, podemos reproducir procesos que se limitan a transmitir, por medio de avanzados aparatos tecnológicos que sustituyen al cuadro negro, narrativas dominantes diseminadas por el “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno” (Grosfoguel, 2009), como si fueran verdades absolutas e incuestionables, silenciando o descalificando otras matrices culturales como las africanas, indígenas, y de otros grupos sociales subalternos. En fin, insistiendo en el epistemicidio (Santos, 2007) característico de los currículos escolares monoculturales.

A pesar de que los infinitos *bits* de memoria que circulan en la red mundial de computadoras posibilitan la preservación de matrices culturales alternativas, ellas pueden no ser visibles si no se aseguran más allá de lo que nos muestran instantáneamente los poderosos motores de búsqueda como *Google*, o los algoritmos de *Facebook* que dominan el ciberespacio⁶. Como señala Cysneiros (1999),

...Embora a Internet seja um recurso com muito potencial para determinadas atividades educativas, ela também pode ser mais um fator de colonialismo cultural, pois estamos recebendo a informação daqueles que têm condições de colocá-la nos computadores, reduzindo nossa presença e ampliando o alcance do poder de suas ideias, com todos os fatores associados do formato hipertexto, da velocidade, de multi-representações. Nesta ótica, é muito importante que coloquemos tais máquinas nas mãos de nossas crianças e adolescentes, porém sempre predominando o ato de educar, de examinar criticamente - numa atitude freiriana -, aquilo que está lá. ... (Cysneiros, 1999:20).

Para ir más allá del uso curioso y creativo de Internet y descolonizar los medios digitales, es necesario planear qué tradiciones buscar y estudiar y qué innovaciones experimentar en el aula ampliada con las tecnologías digitales. Esto es una cuestión de currículo que, según afirma Sacristán (2000:17), es la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado.

En Brasil, el proceso de elaboración de la Base Nacional Común Curricular - BNCC, de 2015 a 2017, no generó polémicas sobre la necesidad de insertar las TDCIs en la escuela, pero involucró acentuadas disputas en la definición de qué enseñar en Historia⁷. En cuanto al primer tópico, la versión homologada de la BNCC presenta como quinta competencia general a ser desarrollada en la Educación Básica, “comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de información y comunicación de forma crítica, significativa, reflexiva y ética en las diversas prácticas sociales (incluyendo a las escuelas) para comunicarse, acceder y diseminar informaciones, producir conocimientos, resolver problemas y ejercer protagonismo y autoría en la vida personal y colectiva” (Brasil, 2017:9). ¿Pero cuáles informaciones acceder y difundir? ¿Qué conocimientos producir? Con relación a esto, el proceso de elaboración de la BNCC Historia mostró intensos debates.

La primera versión de la BNCC de Historia, elaborada por una comisión de expertos elegidos aún en el gobierno petista de Rousseff, se atrevió a romper el eurocentrismo predominante en las clases de Historia, en Brasil, y dar mayor visibilidad a la historia y cultura de pueblos silenciados por la narrativa dominante que enfatiza hitos de la historia del norte occidental. Sin embargo, fue criticada por el propio ministro de Educación, Renato Janine Ribeiro (filósofo y profesor de la Universidad Estatal de São Paulo), que, al dejar el ministerio, publicó en su facebook⁸ que la primera versión de la BNCC Historia era “brasileña” y hería el derecho “de todo joven a saber el trayecto histórico del mundo. Necesita aprender sobre el Renacimiento, las revoluciones, muchas cosas”. Este post desencadenó manifestaciones de otros varios intelectuales que tuvieron gran espacio en los medios de masas⁹. Ellos acusaban el documento de tener mucha historia de África y de los pueblos indígenas y poca historia occidental. En cambio, en los medios digitales alternativos se publicaron comentarios que denunciaban el conservadurismo de estas críticas y su desprecio por la historia de África, de los pueblos indígenas y de la América pobre¹⁰. En la versión final aprobada en diciembre de 2017, ya en el gobierno golpista de Temer¹¹, la BNCC de Historia retrocedió a los círculos concéntricos estableciendo, en los años iniciales, la enseñanza de la historia individual del niño, de la familia, de la escuela, del municipio, del estado para finalizar con una historia nacional y general narrada con base en los hitos de la historia del mundo occidental clásico, moderno y contemporáneo, y de la historia político-institucional de Brasil (de la Colonia a la República). Algunos pellizcos de historia de África, de los afrodescendientes y de pueblos indígenas fueron incrustados en esta narrativa dominante.

Concurrente al proceso de elaboración de la BNCC, creció en Brasil el movimiento “Escuela sin Partido” que comulgó de las críticas a la primera versión de la BNCC Historia y luchó intensamente contra la inserción de la temática de género en el currículo de la Educación Básica¹². Este movimiento logró insertar, en el orden del día de la Cámara de Diputados, el anteproyecto de ley “contra el adoctrinamiento en las escuelas” - PL 7180/2014 que propone la modificación del art. 3º de la Ley de Directrices y Base de la Educación Nacional - LDB, incluyendo entre los principios de la enseñanza “el respeto a las convicciones del alumno, de sus padres o responsables, dando precedencia a los valores de orden familiar sobre la educación escolar en los aspectos relacionados a la educación moral sexual y religiosa”. A este proyecto se adjunta el PL N° 867/2015 que busca controlar y criminalizar la práctica docente, proponiendo la inclusión de los siguientes artículos en la LDB:

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente [...] Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade. (Brasil, 2015, la letra en negrita es de la autora)

Estos proyectos de ley se encuentran en tramitación en el Congreso Nacional aún hoy y varios similares también están en el orden del día en los legislativos estaduais y municipales. Muchos aprobados en el ámbito municipal fueron suspendidos gracias a los movimientos de resistencia “Profesores contra la escuela sin partido”¹³ y “Movimiento Educación democrática”¹⁴ que, a través de la red social digital, movilizan a profesores a nivel municipal, estadual y federal para bloquear la aprobación de estos proyectos de ley y contraponerse a otras acciones emprendidas por los defensores de la “Escuela sin partido”. En uno de los posts encontrados en las páginas de Facebook creadas por estos movimientos, hay una publicación (figura 1) que deconstruye las palabras del cartel que el proyecto de ley de la “Escuela sin Partido” establece sea colgado en cada aula:

Cuadro 1. Escuela sin partido: teoría versus práctica, 15/10/2017.

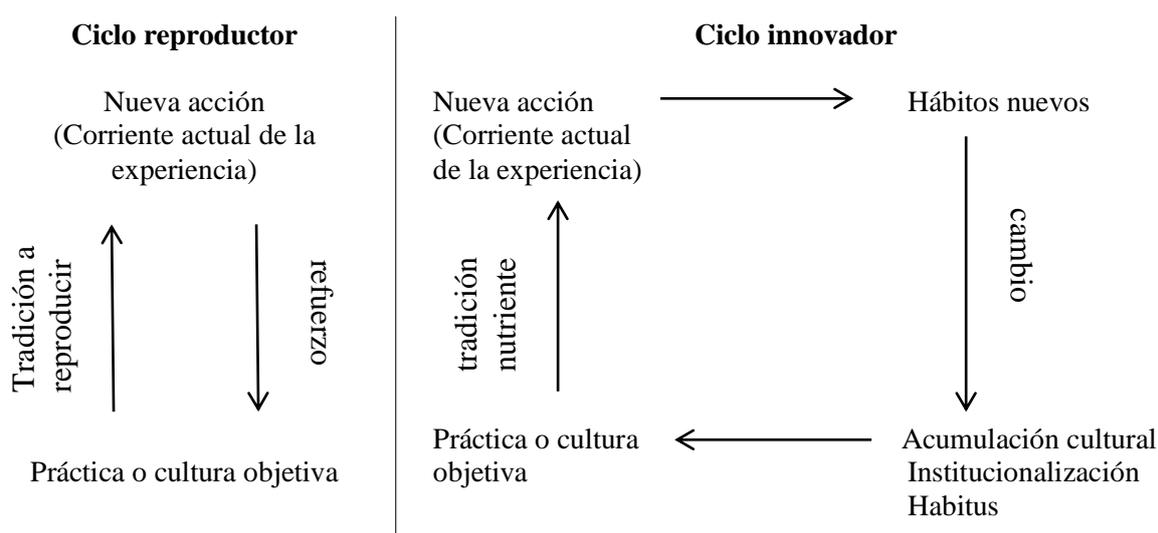
Escuela sin partido en la teoría	Escuela sin partido en la práctica
Deberes del Profesor	Censuras al Profesor
<p>1- El profesor no se aprovechará de la audiencia cautiva de los alumnos para promover sus propios intereses, opiniones, Concepciones o preferencias ideológicas, religiosas, morales, políticas y partidarias.</p>	<p>1- La idea de educación escolar como una relación de fuerza y poder, donde los estudiantes están bajo custodia del profesor y este tiene total control intelectual sobre los alumnos.</p>
<p>2- El profesor no favorecerá ni perjudicará a los alumnos en razón de sus convicciones políticas, ideológicas, morales o religiosas, o de la falta de ellas.</p>	<p>2- Una exigencia aparentemente razonable y obvia, encubriendo un discurso de restricción de las libertades fundamentales del profesional de la educación.</p>
<p>3- El profesor no hará propaganda político-partidaria en el aula ni incitará a sus alumnos a participar de manifestaciones, actos públicos y demostraciones.</p>	<p>3- La prohibición de propagandas partidarias parece razonable. Por eso, asemejar la estimulación de los estudiantes a participar de la esfera pública a incitar a un delito muestra como “la escuela sin partido” piensa cualquier forma de manifestación política como propaganda.</p>
<p>4- Al tratar cuestiones políticas, socioculturales y económicas, el profesor presentará a los alumnos de forma justa -esto es con la misma profundidad y seriedad- las principales versiones, teorías y perspectivas al respecto.</p>	<p>4- La idea de pluralidad es deformada para transformar el acto de enseñar en una simple reproducción de contenidos.</p>
<p>5- El profesor respetará el derecho de los padres a que sus hijos reciban la educación moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.</p>	<p>5- Confusión entre moralidad y el debate de cuestiones sociales y políticas de interés público. Siguiendo esa lógica, la autoridad individual de cada familia puede invadir el espacio de la escuela para imponer allí su voluntad sobre lo que se debe discutir o no.</p>
<p>6- El profesor no permitirá que los derechos asegurados en los items anteriores sean violados por la acción de terceros, dentro del aula.</p>	<p>6- La actuación profesional docente es vista como simple extensión de la voluntad individual del estudiante y es responsable. El profesor se torna protector de cualquier opinión que pueda ser ofendida.</p>

Fuente: Página de Facebook del movimiento "Profesores contra la Escuela sin Partido". Disponible en: <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/photos/a.1501216993503945/1797779493847692/?type=3&theater> Acceso 15/10/2017.

En las palabras de “Escuela sin Partido”, el encuentro cultural de generaciones en la escuela, defendido por H. Arendt (2005), se convierte en un enfrentamiento en el que la autoridad del profesor es vista como peligrosa y adoctrinadora y los niños deben ser protegidos contra ella. La mediación pasada y presente, la promoción del diálogo crítico entre historias, proyectos sociales y matrices culturales desarrollados y experimentados en diferentes espacios y temporalidades son cercenados por las convicciones de la familia de cada niño. La responsabilidad por el mundo se reduce a las voluntades personales.

Las disputas presentes en el proceso de elaboración de la BNCC y en los movimientos contra y a favor de los proyectos "Escuela sin partido" revelan propuestas educativas divergentes que recuerdan el ciclo reproductivo y el ciclo innovador de las acciones educativas, esquematizadas por Sacristán (1999) en la figura 2.

Figura 1. Innovación y reproducción en las acciones.



Fuente: Sacristán, 1999:77. Traducido al español por la editora de la revista.

La versión final de la BNCC, al mantener la organización curricular de Historia basada en la narrativa dominante del norte occidental, y el PL de la “Escuela sin Partido”, al someter la autoridad docente a los valores y creencias familiares, reproducen tradiciones que refuerzan prácticas y culturas hegemónicas en sociedades jerárquicas y desiguales. En fin, buscan un ciclo reproductivo en las acciones educativas.

Los movimientos de resistencia a estas configuraciones curriculares, y la proposición de un currículo que saca de las sombras tradiciones de pueblos subalternos, se acercan al ciclo innovador. Es decir, insertan las tradiciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no para reproducirlas automáticamente, sino para nutrir reflexiones sobre experiencias del presente y posibilitar la construcción de nuevas acciones y nuevos hábitos que no ignoran conocimientos y experiencias acumulados. Sacristán (1999:76-77), al defender el ciclo innovador que trabaja con las tradiciones nutrientes, dialoga con Hannah Arendt que entiende que “la educación es también el lugar en que se decide si se ama suficientemente a nuestros niños para no expulsarlos de nuestro mundo dejándolos entregados a sí mismos, para no quitarles la posibilidad de realizar cualquier cosa nueva, cualquier cosa que no habíamos previsto, para, por el contrario, prepararse para la tarea de renovación de un mundo común”.

Para ello, retomamos la idea de usar las tecnologías desarrolladas por el norte capitalista hegemónico para recuperar, preservar y hacer circular saber y memorias alternativas, no menos tradicionales que los hegemónicos, que en diálogo crítico con la ciencia moderna y las memorias oficiales, pueden nutrir acciones que promuevan justicia cognitiva (Santos, 2007) y prácticas

emancipatorias. Una idea que, al preocuparse de excavar tradiciones silenciadas en la red mundial de ordenadores, dialoga con la propuesta de Santos (2000) de “excavar en la basura cultural producida por el canon de la modernidad occidental para descubrir las tradiciones y alternativas que de él fueron expulsadas; en el colonialismo y en el neocolonialismo para descubrir en los escombros de las relaciones dominantes entre la cultura occidental y otras culturas, otras posibles relaciones más recíprocas e igualitarias” (Santos, 2000:18).

Consideraciones finales

Por medio de las reflexiones desarrolladas en este artículo, observamos la importancia de construir acciones educativas que exploren la innovación tecnológica para posibilitar el acceso y el diálogo de múltiples tradiciones que constituyen nuestro pasado, y que, así, pueden nutrir nuevas acciones que crean hábitos más justos y democráticos. Ni una innovación que se haga con base en el presente fluido y se restrinja al consumo fugaz de objetos e ideas destituidos de historia; ni la mera reproducción de una tradición para reforzar antiguas prácticas culturales y sociales y conservar el *statu quo* de una sociedad desigual, que comete genocidios, etnocidios y epistemicidios.

Es en esta perspectiva que los sitios web mencionados al inicio de este trabajo fueron creados junto a profesoras y estudiantes de los años iniciales de la enseñanza fundamental. Sitios que preservan y hacen circular memorias múltiples de lo cotidiano de negros, mujeres, niños y ancianos, además de las que engendran la historia oficial, posibilitando nuevas escrituras de la historia local y activando reflexiones que movilizan un actuar social más solidario. Una alumna de siete años que participó en la investigación de acción descrita al principio del artículo, colaborando para la producción del sitio “Marcas de la cultura negra en nuestras memorias e historias: ¡todos juntos por la igualdad!”, Tradujo así este proyecto:

Oi gente! [...] A gente está fazendo uns trabalhos sobre a cultura negra. Aí, os portugueses... se vocês estiverem assistindo, ouçam este áudio e pensem no que vocês fizeram de errado e, por favor, vocês tenham consciência para nunca mais fazer isto... E ninguém faça preconceito com os brancos, com os negros, porque todo mundo tem que ser amigo, porque na história dos negros, todo mundo... os africanos..., todo mundo se juntou para fazer os brasileiros. Então não briguem... (Gabriely Medeiros Santos, aluna do 2º ano de escola municipal de Uberlândia, MG, Brasil, set. 2016)¹⁵

El desafío para realizar este deseo de Gabriely es hacer que estas memorias producidas, organizadas y registradas en los sitios emerjan del diluvio de informaciones que circulan en Internet. Los códigos QR que almacenan estos sitios, al instalarse en monumentos y patrimonios materiales que se relacionan con los temas de los sitios, conectan lugares de la memoria en línea y fuera de línea y pueden dar visibilidad a estas memorias. En fin, una innovación tecnológica puede contribuir a la recuperación de tradiciones nutrientes. Pero para esto es preciso educar para el uso de estas aplicaciones de conexión más allá de la curiosidad efímera, incentivando la fruición de estas memorias, cruzándolas con otras, insertándolas en el movimiento de diferentes tradiciones, inspirándose para la recolección y producción de nuevas. Este puede ser uno de los caminos para que la escuela deje de parecer una tecnología obsoleta y se responsabilice por la construcción de un mundo plural, igualitario y democrático.

Bibliografía

- Alves, A. C. T. P. A. (2014).** Web Currículo: anúncio de possível superação de alguns entraves encontrados na educação no início do século XXI. En Almeida, M. E. B. e outros (org.). *Web Currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais* (59-72). Rio de Janeiro: Letra Capital Editora.
- Arendt, H. (2005).** A crise na educação. En Arendt, H. *Entre o passado e o futuro* (221-247). São Paulo: Perspectiva.

- Castells, M. (2012).** *A sociedade em rede. Vol. I: A era da informação: economia, sociedade e cultura.* São Paulo: Paz e Terra.
- Citron, S. (1990).** *Ensinar a História hoje: a memória perdida e reencontrada.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Cysneiros, P. G. (1999).** Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa*, 12(1), 11-24.
- Green, B. & Bigum, C. (1995).** Alienígenas na sala de aula. En *Silva, T. T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (208-243). Petrópolis: Vozes.
- Grosfoguel, R. (2009).** Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Periferia*, 1(2), 41-91.
- Hobsbawm, E. (1995).** *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.* São Paulo: Companhia das Letras.
- Pimenta, S. G. (2005).** Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 521-539.
- Sacristan, J. G. (1999).** *Poderes instáveis em Educação.* Porto Alegre: ArtMed.
- Sacristan, J. G. (2000).** *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. de S., Nunes, J. A. & Meneses, M. P. (2007).** Opening up the Canon of knowledge and recognition of difference. En Santos, B. de S. (ed.). *Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies* (XIX-LXII). London: Verso.
- Santos, B. de S. (2010).** *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* São Paulo: Cortez.
- Sibilia, P. (2012).** *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão.* Rio de Janeiro: Contraponto.
- UNESCO (2017).** *Sociedade digital: hiatos e desafios da inclusão digital na América Latina e o Caribe.* UNESCO: Montevideo.

Documentos

- Câmara dos Deputados (2015). *Projeto de Lei n. 867* (inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido"). Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/audiencias-publicas-l/apresentacoes/apresentacao-miguel-nagib> Acesso em: 05 ag. 2017.
- MEC (2017). *Base Nacional Curricular Comum.* Brasília: SEE.

Notas

¹ Este artículo fue escrito sobre la base de la presentación realizada el 19 de octubre de 2017 en el Panel "La relación entre teoría y práctica: situación actual y experiencias innovadoras", durante las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza de la Historia, en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina. En este encuentro, se reunieron, entre otros, investigadores brasileños, argentinos y de otras regiones de América Latina involucrados en el Proyecto "Los Jóvenes y la enseñanza de Historia en el Mercosur", financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), Brasil, y coordinado por el del profesor. Dr. Luis Fernando Cerri - Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), PR, Brasil. Traducciones al español: Mariela Coudannes, editora de la revista Clío & Asociados. La historia enseñada.

² Proyecto desarrollado con financiamiento de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, Edicto 001/2017 - Demanda Universal, proceso n. CHE - APQ-01343-17, en el ámbito del Grupo de Investigación en enseñanza de Historia y Geografía - GEPEGH, del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Uberlândia - PPGED / UFU, MG, Brasil.

³ Para conocer algunos de los sitios ya publicados y divulgados a través de código QR, acceder a <http://amcamilo66.wixsite.com/anisiohomemdamemoria> - sitio creado por la Prof. Adriana Martins con memorias de sus padres sobre Uberlândia, MG, Brasil, de los años 1930 a 1970; <http://serfeliz-m.wixsite.com/claudiac> - sitio creado por la Prof. Claudia Rodrigues Barbosa Cunha con memorias de su infancia vivida en la casa de sus bisabuelos, en la casa de la Rua General Osório, Barrio Fundinho, Uberlândia, en los años 1970; <http://nilzaasol.wixsite.com/memoriasjdpatriacia>, sitio creado por la Profa. Nilza Oliveira, con memorias e historia del Barrio Jardim Patrícia y alrededores, Uberlândia; <http://alexipaduafranco.wixsite.com/negros-udi>, sitio creado por la Profa. Tania Maria Mota Oliveira Spironello y Profa. Lucimar Araújo da Silva para registrar las memorias construidas por los niños del 2º año La matutino, sobre las marcas de la cultura negra en la historia de sus vidas, de sus familiares y de la ciudad de Uberlândia; <http://nlopesdefreitas.wixsite.com/lugardememoria>, el sitio creado por la graduada del

curso de Pedagogía UFU, becaria IC, Núbia da Silva Lopes Freitas, para registrar las memorias sobre el edificio construido en el siglo XIX, en el antiguo centro de Uberabinha, hoy el barrio Fundinho de Uberlândia, donde funciona la Escuela Estatal Éneas Guimarães.

⁴ A pesar del informe de la UNESCO sobre los desafíos de la inclusión digital en América Latina y el Caribe, que todavía hay una brecha de 40 puntos porcentuales entre los más ricos y más pobres en el acceso a Internet, además de desigualdades por grupo de edad, localización geográfica, grado de instrucción y género, el registro de telefonía móvil por 100 habitantes creció 120 puntos de 1995 a 2016 y el uso de Internet aumentó 40 puntos (UNESCO, 2017:3). Un dato más significativo para la discusión de este artículo es que en América Latina y el Caribe el uso de Internet es bastante elevado entre los jóvenes menores de 24 años y que, después de esta edad, la probabilidad de acceder a Internet disminuye en torno al 2% cada año adicional (Ibídem:9).

⁵ Experiencia relatada por Renata Tupinambá, una de las ideólogas y coordinadoras de la Web Radio Yandê (<http://radioyande.com/>), en el Taller Etnomedia y Educación, que tuvo lugar el 14 de septiembre de 2018, en el IV Encuentro Cuestión Indígena y Educación realizado por el Museo del Indio de la Universidad Federal de Uberlândia, MG, Brasil. En el taller, la periodista tupinambá también destacó la actuación de la Asociación Cultural de Realizadores Indígenas de Mato Grosso do Sul, Brasil, que produce y comparte producciones audiovisuales en la página <https://www.facebook.com/ascuri.brasil>

⁶ Según investigadores y analistas de tecnología y marketing, hoy Internet está dominada por el GAFKA-acrónimo para *Google, Apple, Facebook, Amazon*. *Google* domina los motores de búsqueda, *Facebook* las redes sociales; *Amazon* el comercio en línea; y *Apple* los dispositivos móviles. Ver: Simon, P. (2011). *The Age of the Platform: How Amazon, Apple, Facebook, y Google has redefined Business*. USA: Motion Publishing.

⁷ Una primera versión de la BNCC fue puesta a disposición en Internet, el 16 de septiembre de 2015, para consulta pública. Según el MEC, ésta recibió aproximadamente 12 millones de contribuciones para todos los ejes y componentes curriculares de la educación infantil hasta la enseñanza media. En Historia, la segunda y tercera versiones del documento modificaron sustancialmente la primera versión. Es posible acompañar los documentos generados en este proceso, accediendo a <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. El 20 de diciembre de 2017, la versión final de la BNCC, una cuarta versión que ya no contemplaba la enseñanza media, fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación - CNE el 15 de diciembre de 2017 y homologada por el MEC el 20 de diciembre de 2016, la cual está disponible en <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. La BNCC para la enseñanza media pasó a ser elaborada y discutida separadamente y, hasta septiembre de 2018, en medio de varios embates, aún no había sido aprobada.

⁸ Posteo publicado el 8/10/2015, en <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro/posts/1170416659639795?>

⁹ Algunos ejemplos son: “História sem tempo, 8/10/2015, coluna de Demétrio Magnolio, jornal O Globo”; Disponible en <http://oglobo.globo.com/opiniao/historiasemtempo17719022>; “Proposta de ministério que altera ensino de história causa reações, 22/11/2015, Educação, Folha de S. Paulo”, disponible en <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1709478-proposta-de-ministerio-que-altera-ensino-de-historia-causa-reacoes.shtml>; “Mudanças no ensino de história são prejudiciais, diz professor da Unicamp, 23/11/2015, Painel do Leitor Folha de S. Paulo”, disponible en <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2015/11/1709642-mudancas-no-ensino-de-historia-sao-prejudiciais-diz-professor-da-unicamp.shtml>; “Nova face do autoritarismo - Proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, 05/12/2015, Ronaldo Vainfas, O Globo”, disponible en <http://noblat.oglobo.globo.com/geral/noticia/2015/12/nova-face-do-autoritarismo.html>

¹⁰ Un ejemplo: “A direita não quer incorporar o povo ao ensino da história do Brasil”, publicada por José Carlos Ruy, en el Portal Vermelho, el día 17/01/2016. Disponible en: http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=275138

¹¹ Dilma Rousseff del Partido de los Trabajadores (PT) fue reelegida presidenta de Brasil en 2014 y su mandato iba de 2015 a 2018. Sin embargo, ella fue alejada del cargo, en diciembre de 2015, por un golpe disfrazado de *impeachment*, cuya votación final ocurrió en agosto de 2016. Con eso, la presidenta Dilma vio cesar su mandato y su vice Michel Temer (del partido de centro, Movimiento Democrático Brasileño - MDB), hasta entonces presidente interino de Brasil, fue investido presidente.

¹² Ver las entradas del movimiento en los sitios <http://www.escolasempartido.org/>; <https://www.programescolasempartido.org/>. Acceso el 1 de septiembre de 2018.

¹³ Disponible en <https://www.facebook.com/contraoescolasempartido/> Acceso el 1 set. 2018.

¹⁴ Disponible en <https://www.facebook.com/moveducaodemocratica/> Acceso el 1 set. 2018.

¹⁵ Disponível em: <http://alexipaduafranco.wixsite.com/negros-udi>. Acesso em 01 set. 2018.