

La enseñanza de la historia y las construcciones de las realidades

The teaching of history and the constructions of realities

Carlos Eduardo Fonseca Largo¹, Jorge Vicente Cabrera Mendoza², Yilena Montero Reyes³

¹cfonsecal@unemi.edu.ec - Universidad Estatal de Milagro - <https://orcid.org/0009-0000-9064-2629>

²jvcabreram@ube.edu.ec - Universidad Bolivariana del Ecuador - <https://orcid.org/0009-0001-9047-938X>

³yymontero@espe.edu.ec - Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE - <https://orcid.org/0000-0003-4515-4700>

Recibido: 13/05/2024 • Revisado: 24/06/2024

Aceptado: 20/07/2024 • Publicado: 30/08/2024

Resumen

La Historia, ciencia social, a lo largo del tiempo fue contada por un grupo hegemónico de poder. Ellos la han construido bajo intereses de grupo. La intencionalidad del manejo se conjugó con el poder de diversos tipos: político, económico, cultural, religioso, etc. Bajo este panorama hay que plantearse como objetivo: Analizar el impacto de la enseñanza de la historia diseñado por los esquemas de temporalidades en las percepciones de la realidad cotidiana de los estudiantes, especialmente, en relación con mujeres, afroecuatorianos, indígenas y campesinos. Para llegar a esta meta fue necesario desarrollar una investigación de corte cualitativa – hermenéutica. Esta nos va permitir analizar nuestro problema en cuestión. Sin embargo, no debemos olvidar que estos datos se logran obtener a partir del análisis documental y entrevistas aplicadas a 90 estudiantes de primero de bachillerato y 10 profesores. Esta construcción de realidades lineales se enclaustró en los pobres y clases subyugadas como el único modelo de conocimiento de hechos del pasado. Esta perspectiva de estudio sirve como figura que adoctrina y construye un imaginario social-individual; pero no educa, orienta ni construye una idea de nación, sociedad y ser social. Como resultado se pudo detectar que el estudiante no se siente identificado ni relacionado con la historia y sus hitos. Sienten desapego por la patria y su pasado. Razón por la que se debe romper el estudio lineal como una sola causa y un solo efecto, más bien como ese fenómeno dialéctico que permite un análisis diverso y enriquecedor.

Palabras claves: Enseñanza; Hegemonía; Historia; Linealidad; Temporalidad

Abstract

History, a social science, has been told throughout time by a hegemonic group of power. They have built it under group interests. The intentionality of the management was combined with power of various kinds: political, economic, cultural, religious, etc. Under this scenario, the objective is to analyze the impact of the teaching of history designed by the schemes of temporalities in the perceptions of the daily reality of students, especially in relation to women, Afro-Ecuadorians, indigenous and peasants. To reach this goal it was necessary to develop a qualitative - hermeneutic research; this will allow us to analyze our problem in question; however, we must not forget that these data are obtained from the documentary analysis and interviews applied to 90 students of the first year of high school and 10 teachers. This construction of linear realities was cloistered in the poor and subjugated classes as the only model of knowledge of past events. This perspective of study serves as a figure that indoctrinates and builds a social-individual imaginary, but does not educate, orient and build an idea of nation, society and social being. As a result, it was possible to detect that students do not feel identified or related to history and its milestones. They feel detachment for the homeland and its past. This is the reason why the linear study should be broken as a single cause and effect, but rather as a dialectical phenomenon that allows a diverse and enriching analysis.

Keywords: Teaching; Hegemony; History; Linearity; Temporality

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia es un proceso educativo que busca construir identidades individuales y colectivos dentro de un marco social prediseñado. En este contexto, los seres humanos interpretan su presente en referencia al pasado; con el fin de ordenar su futuro según los esquemas temporales de pasado, presente y futuro. La historia es una herramienta fundamental para la construcción de identidades sociales y colectivas. Sin embargo, la forma en que se enseña la historia puede tener un impacto significativo en la percepción que los estudiantes que tienen de sí mismos y de los demás (Eduardo Fonseca Largo, 2023).

Esta práctica educativa trasmite un recorte de la realidad a través de la enseñanza de la historia, forman a los sujetos para aislarlos del mundo cotidiano y son sustraídos para vincularlos al poder universal del tiempo (Mesa, 1996). Por lo tanto, se configura un sujeto frágil de identidad y fácil de enseñar una historia oficial que persigue el progreso comparándose con los países del sistema mundo, especialmente los desarrollados (Watzlawick, 1994).

De esta manera, este conocimiento histórico aplicado en la enseñanza, ha generado interpretaciones distorsionadas de la realidad vinculadas a una cultura hegemónica y eurocéntrica dispuesta a ser aprendida en las narrativas de la historia. Esta construcción de realidades inventadas (Zemelman, n.d.) impide que los sujetos reconozcan y comprendan otras formas o experiencias sociales presentes en su práctica en la cotidianidad; ya que estas no aparecen en las narrativas o iconografías de los textos escolares, el discurso pedagógico inmediato con los maestros de historia o el en currículo.

De esta manera, en los procesos educativos de la enseñanza de la historia desde los esquemas de temporalidades hacia la construcción del progreso (Benjamin, 1940) se corre el riesgo de invisibilizar en las prácticas sociales a las mujeres, afroecuatorianos, indígenas y campesinos que son la gran derrota de la historia; generando un marco social prediseñado sin la experiencia de estos grupos sociales.

No obstante, estas identidades que no se reconocen dentro de una narrativa contada desde la historia oficial; que son borradas desde la línea de tiempo, porque no son considerados grupos que represente el progreso. Se excluyen en la temporalidad del futuro a pesar que forman diversas realidades en el presente, ya que son presentadas como como resultados y no como finalidades. Exigen su presencia en la historia considerados como elementos clave del proceso histórico de la sociedad. La historia, en su enseñanza, no es solo un relato del pasado. Es un proceso activo de construcción de realidades donde se seleccionan y presentan ciertos eventos y narrativas para moldear la percepción de los estudiantes sobre el mundo y su lugar en él (Marwick, 2022, p. 58).

Por lo tanto, se requiere responder a la pregunta ¿cómo los sujetos en los centros educativos se instrumentalizan,

se enajenan y se alienan (Marx, 1848) hacia un modelo de realidad social construido a partir de un esquema de temporalidad explicada en un discurso histórico oficial, con el fin de perseguir el progreso que los civiliza?

Una manera con la que estos elementos son aplicados en la historia oficial que persigue la línea de progreso se observa en las ideas de Lowit (1949), que conlleva a comprender la relación de un primer encuentro de la historia de la humanidad con Dios. Adán y Eva o la clasificación temporal entre un antes y después de Cristo que se llega a institucionalizar dentro de la religión cristiana. La misión fue de organizar el futuro de los sujetos hacia el progreso o la salvación.

Así, solo los sujetos, que abrazan a la religión cristiana son los únicos de enrumbarse hacia el camino del progreso. Cuando llegan los europeos al continente americano existe la necesidad de ingresar a los nativos al desarrollo del progreso, dando una esperanza desde un pasado, presente y la construcción de un futuro organizado a la salvación (Jaspers, 1980).

Otro, elemento clave de las enajenación y alineación de los sujetos, que se configura en los discursos de la enseñanza de la historia, es la colocación del modelo de temporalidad. Una especie de regleta de la objetivación del tiempo lineal; donde los colectivos deben seguir el sistema métrico de tiempo hacia el progreso para no quedarse en el pasado. El modo, en que enseñamos la historia en las escuelas tiene un impacto directo en cómo los individuos construyen sus realidades sociales y políticas. Al seleccionar qué eventos enseñar y cómo interpretarlos, los educadores desempeñan un papel crucial en la formación de la memoria colectiva (Wineburg, 2021, p. 34).

Bajo este mismo discurso, Francois Hartog (2016) describe el sentido de la enseñanza de la historia en las rupturas de las identidades de los sujetos, especialmente los que se quedaron encerrados en el pasado, porque no tienen presencia en el presente, peor aún el futuro. Pierden su identidad y no se les reconoce en las cotidianidades, ya que nadie quiere pertenecer a este grupo de personas, existiendo un proceso de aculturación (Reaudad & Vida, 1963).

Desde este discurso educativo regulado por el mundo moderno, intermediario entre el pasado y el futuro, se establece la incertidumbre como un modelo de ruptura de identidad para que la enseñanza de la historia organice la realidad para ser transmitida en los seres humanos de forma certera y de sentido común. Para que después sea contada desde unas ideas hegemónicas como únicos caminos del progreso, excluyendo al atrasado del tiempo como es el campesino, las mujeres y el afrodescendiente.

De tal manera, el control de la realidad se genera desde las invenciones de las incertidumbres y organizadas a partir las narrativas de la historia. Se margina a mujeres, afroecuatorianos, indígenas y campesinos; considerándolos incapaces de seguir el progreso lineal del tiempo hacia el desarrollo. Este enfoque genera un discurso de poder y dominación. Excluye las experiencias colectivas e indivi-

duales. Estas se consideran atrasadas, ubicándoles en una medida inferior en la escala del pasado, antihistórico o el atrasado. Cabe decir que las narrativas históricas presentadas en la educación a menudo reflejan las ideologías de los grupos dominantes, lo que puede llevar a la perpetuación de desigualdades estructurales y a la marginación de voces alternativas en la construcción de la realidad histórica” (Appleby, 2020, p. 112).

Desde esta perspectiva, las sociedades construyen sus realidades culturales alrededor de estas temporalidades. Estas persiguen el progreso, pero corren el riesgo de caer bajo la dominación de un poder hegemónico que define sus identidades. Permiten distorsionar la realidad en los sujetos y ordenándoles su experiencia en el presente muy corto y un futuro largo de esperanza, pero vacío (Devoto, 2007).

Por consiguiente, ¿cómo enseñar historia alejada al esquema de los modelos de temporalidades para no cometer la invisibilización en las narrativas de la historia? Para Spengler (1922) una de las formas de enseñar la historia desde el presente y no dentro del modelo de temporalidad lineal es la aplicación de los ciclos de tiempo, un modelo morfológico y orgánico de la historia. La idea de los procesos históricos son los mismo en todos los espacios del mundo, por lo tanto se afectan entre sí y no existe una super cultura que los regule a todos desde las narrativas de la historia oficial (Ana, 2013).

Así, el momento actual se ha producido muchas veces en la historia y en distintos contextos sociales. Esto permite ingresar a los invisibilizados gracias a la memoria como evidencia mediadora entre el pasado y futuro, para la reconciliación de todos los sujetos en sociedad (TODROV, 2013).

El huir de la historia o como llama Eliades (1959) el terror a la historia. La concepción arquetípica de la histórica debe ser cíclica y no lineal. La enseñanza desde el reconocimiento de los rituales como un elementos y modelo de historia de un tiempo cíclico. La falta de las ritualidades y la concepción del progreso ha hecho que los sujetos se separen del tiempo cíclico y adopten la concepción del tiempo lineal. Hace pensar que el ser humano evoluciona y avanza sin tener en cuenta que se transforma en una maquinaria y pacta con la propia destrucción de la humanidad y de la propia destrucción de su espacio (Cerri, 2009).

Así mismo, Toynbee, siguiendo a la corriente cíclica, pretende ampliar la búsqueda de la enseñanza de la historia desde las relaciones de la sociedad; que buscan soluciones a los desafíos de los contextos propios del presente desde las narrativas históricas. Una vez que se superen los desafíos se puede decir que pasan a otro ciclo, donde tiene unas estructuras distintas. Pero llega a un punto del propio período que ya no encuentre la necesidad de resolver los problemas y empieza a decaer por que pierde su creatividad (Ricoeur, 2004).

Esta sociedad que perdió la creatividad necesita de los otros que los orienten y los organicen. Los grupos hegemónicos obtienen el poder de ordenar el pasado, el presente

y el futuro a beneficio propio. Construyen una identidad distorsionada de la realidad sin creatividad, criticidad y reflexividad. Entender que la enseñanza de la historia siempre ha estado vinculada a las construcciones ideológicas dominantes refleja no solo los eventos del pasado, sino también las realidades que los grupos de poder desean perpetuar en el presente (Barton, 2021, p. 145).

Es imperante la necesidad de enseñar una historia cíclica. Pero al mismo tiempo crítica y reflexiva de cada ciclo que pasa las sociedades, evitando caer en la manipulación de los grupos hegemónicos porque se perdió la creatividad para resolver los problemas de sus propios contextos.

Dentro de este panorama, Bonaventura de Sousa Santos explica la necesidad de enseñar la historia desde la ampliación del presente y recortar el pasado y el futuro. Desde este mecanismo de ampliación se abre la posibilidad de despertar la creatividad. Y la experiencia de los grupos sociales de ahí tener más posibilidades de encontrar soluciones y evitar caer en las manos del poder de los grupos hegemónicos (Santos., 2015).

De esta forma, se abre la posibilidad de un espacio de diálogo en el presente, entre todas las experiencias sociales para buscar la respuesta a los problemas desde todos los espacios de la sociedad (Freire, n.d.)

Finalmente, las contra hegemonías de Gramsci postulan la necesidad de desarrollar sujetos que construyan su presente para comprender el pasado y proyectarse al futuro con el propósito de integrar a todos los sujetos que se relacionan con sus cotidianidades sin desconocerlos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio tiene como objetivo: Analizar el impacto de la enseñanza de la historia diseñado por los esquemas de temporalidades en las percepciones de la realidad cotidiana de los estudiantes, especialmente, en relación con mujeres, afroecuatorianos, indígenas y campesinos.

Se utiliza un enfoque cualitativo desde un diseño hermenéutico, basado en el análisis documental y en entrevistas realizadas a 90 estudiantes de bachillerato con edades entre 15 y 18 años, provenientes de clases sociales medias, la muestra no probabilística incluye estudiantes con diferentes antecedentes socioculturales y niveles de rendimiento académico. Esto permite un análisis profundo de sus percepciones. Asimismo, se entrevistaron a 10 profesores de historia con experiencia docente de al menos cinco años. Ellos trabajan en contextos educativos y han implementado enfoques pedagógicos relacionados con la enseñanza de la historia. También se utiliza un enfoque cualitativo desde un diseño hermenéutico, basado en el análisis documental, y las entrevistas aplicadas. Estas muestras permitieron un análisis exhaustivo mediante la triangulación metodológica en una investigación de alcance descriptivo

La investigación reveló que la enseñanza oficial de la historia, al distorsionar las realidades desfigura las identi-

dades de los sujetos en sus contextos cotidianos. Al construir modelos de temporalidades históricas entre el pasado, presente y futuro, los grupos excluidos de la historia son representados como atrasados y se les borra de los contextos sociales. De esta manera, se perpetúa la invisibilización de los mismos.

Este estudio señala la importancia de transformar la práctica educativa en la enseñanza de la historia para evitar distorsionar la realidad de los sujetos y la exclusión social de los grupos invisibilizados por las narrativas históricas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados obtenidos en este estudio, presentados desde la perspectiva de la teoría fundamentada, han revelado varios hallazgos significativos en el marco descriptivo. A través del análisis de las entrevistas y la documentación revisada emergieron categorías claves que ilustran cómo la enseñanza de la historia estructurada por esquemas de temporalidades influye en las percepciones de la realidad cotidiana de los estudiantes.

¿Puedes dar un ejemplo de cómo una figura histórica ha influido en tus valores o en la forma en que tomas decisiones?

En la mayoría de estudiantes (60%) se observó una polaridad entre figuras históricas, lo que devela, claramente, un eurocentrismo. Lo europeo tiene prestigio social, mientras que lo autóctono es rechazado porque abarca la visión asociada a la pobreza, fealdad, rusticidad y carencia de presencia social.

Otro grupo, en menor grado (30%) indicaron que se debe rescatar la hidalguía de personajes que han construido nuestra historia e identidad.

Y otra parte mínima (10%) indicaron el no identificarse con los personajes históricos. Las acciones no reflejan identidad ni la realidad de ellos. Lo consideran algo arcaico, es decir, se debe fomentar criticidad y análisis para que respeten las diferencias.

¿Sientes que aprender historia te ha ayudado a comprender mejor las diferencias y similitudes entre diversas culturas y sociedades? ¿Cómo?

En el estudio realizado se detectó que la mayoría de estudiantes (78%) no pueden realizar ese ejercicio comparativo para comprender el espacio-tiempo. Descubren diferencias muy rasgadas. Es blanco o no lo es, el resto de etnias son instrumentalizadas al servicio del poder hegemónico enajenado de su cultura.

La minoría (22%) manifestaron ver más diferencias que semejanzas. Esto es en las formas de vestir, expresarse y comportamiento. Estos estilos de vida y convivencia diferentes permiten ver la alienación cultural que se ha dado a través del tiempo y cómo ha ido lacerando el cerebro del ser social (estudiante). Esto refleja que no existe un análisis

real ni comparativo. Es decir, se desconocen y desconocen el conglomerado. Lo cual se observa en los prejuicios sociales.

¿Hay algún evento histórico que te haya inspirado a participar en actividades o movimientos sociales actuales?

Las respuestas de los estudiantes en esta interrogante fueron muy puntuales (87%). Ellos no se identifican con el pasado. Se detectó que hay una ruptura provocada por criterios alienantes que obligaron a olvidar. Indicaron que han participado en movimientos y marchas en pro de grupos vulnerables como LGBTI. Se denota que tienen mayor afinidad y muchas de las veces esos criterios les brindan cierta identidad compartida.

Un porcentaje mínimo de estudiantes (13%) manifestaron que el saber de las luchas y muertes de indígenas y criollos por una causa libertaria invita a tener las ganas de salir a las calles y reclamar al gobierno mejoras para el pueblo.

¿Cómo crees que la historia que aprendes en la escuela afecta la forma en que ves tu futuro y tus metas personales?

La gran mayoría (87%) contestó que no afecta en su presente ni futuro. Los actos “heroicos” no son indicadores representativos en sus vidas; ni elementos importantes que deben ser conocidos. Más bien, son actos detestables que deben ser borrados de la historia, ya que no se identifican con lo campesino, indio, negro, mulato, etc. Sin embargo, argumentaron que hay algunos elementos que desprestigian su personalidad. Esta postura alienada y enajenada construye su figura desde lo eurocéntrico.

Una minoría (13%) indicó que es importante la historia para tomar puntos de referencia, en las que el factor preponderante es la heroicidad. Este elemento determinó que invita a generar ciertas proyecciones que radican en buscar el progreso para salir de una zona de confort. Se detecta que existe una ruptura y desconocimientos con el pasado.

¿Sientes que conocer la historia de tu país te ha dado una mejor comprensión de tu identidad como ciudadano? ¿De qué manera?

Casi en totalidad (89%) contestó no. Las etnias eran distintas y como mestizos no se sienten vinculado con esa historia. En lo que se refiere a acontecimientos que inviten a exaltar el patriotismo, no existe como referente ni batallas, héroes o acción que sea importante para ellos.

Una minoría (11%) respondió que el conocer la historia es importante. Estas son las raíces heredadas que brindan cierta identidad. Cabe recalcar, que toman como referentes hechos algo recientes como eventos deportivos. Se denota que el concepto de identidad desde la historia no es captado ni aplicado por los estudiantes.

En las concepciones de la enseñanza de la historia para los docentes

¿Qué técnicas o métodos utilizas para hacer que los eventos históricos sean relevantes para las realidades cotidianas de tus estudiantes?

En su totalidad (100%) los docentes respondieron la utilización de una línea de tiempo para representar los hechos históricos: modos de producción o épocas históricas. Esta estrategia les permite explicar una relación de causalidad (causa–efecto). Es decir, todo hecho es causa. Desarrollan una lectura del contenido (denotativa). Exaltan los hitos que marcaron ese acto histórico. Se comprende que no hay variedad de estrategias, situación que provoca la rutina.

¿Puedes dar un ejemplo de una actividad o proyecto en el aula que haya ayudado a los estudiantes a relacionar un evento histórico con un problema contemporáneo?

La mayoría (90%) comentó que empleó organizadores gráficos como estrategia para dinamizar la clase.

Una minoría (10%) indicó que utilizó, no de manera constante, rutinas de pensamiento para generar un aprendizaje significativo. Se observa que no hay variantes en estrategias y se quedan con las que conocen.

¿Qué recursos (libros, películas, documentales, etc.) encuentras más efectivos para enseñar historia de manera que los estudiantes puedan relacionarla con su vida diaria?

La mayoría (80%) indicaron el empleo del uso del texto de trabajo como material guía. Suelen vincular con alguna lectura extra para complementar la información o un video.

Una mínima (20%) parte expresó que hacen un ejercicio comparativo texto-video-texto. Según ellos, esta forma permitía comprender, valorar y diferenciar nuestra realidad con la del pasado. Y como siempre hay un punto donde se vinculan o relacionan. Se detecta que no hay variantes que dinamicen el proceso educativo.

¿Cómo evalúas si tus estudiantes están comprendiendo la relevancia de los eventos históricos en su vida actual?

Los docentes, de manera general, (100%) evalúan a través de cuestionarios, pruebas o exámenes con preguntas, por lo general, de base estructural. Este estilo de trabajar la asignatura y sus temas manifestaron que es efectivo porque son datos exactos (fechas, nombres o hechos). Esta forma permite cuantificar y calificar. También comentaron, que por normativa institucional realizaban un trabajo grupal (oral o escrito). Esto refleja la falta de alternativas evaluativas de los docentes, situación que provoca la monotonía.

¿En qué medida fomentas el pensamiento crítico en tus clases de historia para que los estudiantes puedan analizar y comparar eventos históricos con situaciones actuales?

La respuesta mayoritaria (78%) argumentó que las lecciones orales son muy efectivas. Este ejercicio oral, debe iniciar con la memorización y actos de pensar. El proceso es sencillo. El docente genera preguntas para ser respondidas de manera aleatoria. Las interrogantes se refieren a fechas o nombres de relevancia.

Otra estrategia aplicada era la investigación documental para complementar la limitada información del texto guía.

Un bajo porcentaje (22%) desarrollan proyectos investigativos a través de medios digitales. Los docentes monitorean el trabajo vía online porque la institución carece de ese servicio. Estas actividades rutinarias y evaluativas detienen y limitan el aprendizaje significativo en la asignatura.

Análisis de imagen

¿Qué es la realidad?, ¿acaso existe una sola?, ¿la realidad es absoluta o relativa?, ¿la realidad es un constructo general o individual?, ¿la realidad puede ser una construcción subjetiva?, ¿esta realidad es una elaboración maquinada por un grupo de poder como de desposeídos? La realidad, concepto único, pero con una historia y misticismo rodeado por fanáticos, filósofos, religiosos y naturales que ven, observan y la construyen bajo criterios grupales. Esto devela los intereses para manipular y socializar como un modus vivendi general.

Descripción literal de la imagen: La imagen muestra a un grupo de afrodescendientes entre adultos y niños caminando en un espacio abierto. Probablemente sea la selva o bosque. El lugar denota oscuridad, mientras los personajes están vestidos con diferentes colores vivos, pero con predominancia del blanco en la vestimenta.

Interpretación de la imagen: La imagen oscila dentro de una significación real. La otra se puede interpretar desde el contexto socio-histórico. A más de aquello, se agrega su simbología que invita a una interpretación de sus elementos. Como son:

El entorno natural, bajo esos matices denota una atmósfera lúgubre desoladora, la misma que puede pertenecer a la etnia afrodescendiente. Los afrodescendientes en dicho ambiente reflejan a la comunidad nativa y reafirma el concepto de soledad, tristeza, abandono, sufrimiento, etc. Los matices oscuros se pueden asociar con la inexistencia de un protector. Representa un presente oscuro de opresión y dominio. Todo este ambiente tétrico puede ser captado desde el título: La soledad y maltrato en el sistema colonial en los siglos XVI y XVII.

En cuanto a los colores de vestimenta. El blanco engloba como un símbolo de inocencia o ingenuidad. Se matiza con colores vivos, los que pueden representar a las naciones: Ecuador, Colombia, Venezuela, Perú y de países de África. Es decir, una fusión o conexión del origen de estos personajes. Con ello, toda la carga significativa de esclavitud y opresión se reafirma con el vestido del niño al frente, arreglado con un camisón largo como sotana, clara representación clerical.

A través del tiempo, la etnia afrodescendiente ha sido maltratada, estigmatizada y humillada por las esferas de poder y por una etnia blanca. La misma responde a criterios eurocéntricos (racismo). Si hablamos en la colonia; el término asociativo es el esclavismo y su aniquilación. Pese al terreno ganado por el pueblo afro, aún existen arraigadas

costumbres de señalamiento racial y la construcción del prejuicio.

La pregunta está planteada: ¿Por qué en una sociedad que impera la democracia, justicia y equidad, siguen existiendo políticas de inclusión para pueblos y nacionalidades?

Función: La imagen busca generar empatía y conciencia sobre la injusticia histórica sufrida por las comunidades afro. Puede servir para educar y sensibilizar sobre temas de colonialismo, racismo, y derechos. Es la realidad mostrada como verdad y se plasma en políticas incluyentes en la que no hay un trato igualitario y el señalamiento está dado desde el concepto.

Propósito: Provocar una reflexión sobre las relaciones de poder históricas y contemporáneas, y abogar por justicia y reconocimiento de los derechos de las comunidades afrodescendientes.

La mujer en la colonia

Descripción literal de la imagen: El título: “La mujer en la colonia” es una frase nominal que indica a un personaje en un determinado tiempo histórico. Mujeres españolas en la primera y tercera imagen se observan como denominador común: la elegancia, limpieza y actividades propias de ellas (cuidar al bebe o leer en un entorno familiar). El contraste: una mujer indígena pie descalzo, cargada a sus espaldas a un niño con su rostro enrojecido y vestida con múltiples colores. Las facciones del rostro son diferentes a las imágenes antes mencionadas.

Interpretación de la imagen: Las mujeres de etnia blanca representan cultura, educación, ocio, delicadeza, comodidad y estatus social.

En relación la vestimenta de las mujeres blancas demuestra elegancia, status como también limpieza. Por su estilo alargado, en la que cubrían su cuerpo se podría determinar ciertos criterios platónicos y religiosos. Cubrir el cuerpo, ente del mal pecado. En cambio, la mujer indígena representa todo lo contrario. Su imagen señala esfuerzo, trabajo, sacrificio. El caminar pie descalzo con el niño en sus espaldas refleja abnegación. Algo importante que se debe tomar en cuenta es el tener las manos libres para poder realizar actividades encomendadas. El color de sus mejillas quemadas ratifica su estilo de vida duro.

La vestimenta: su ropa es totalmente diferente debido a las concepciones eurocéntricas sobre el autóctono americano, (animales con cuerpo de hombre, seres sin alma). Es decir, su cuerpo no concibe el pecado, por ende, su vestimenta puede ser hasta las rodillas. Además, es más cómoda para los quehaceres de las casas. En cuanto a los colores no existe una investigación fehaciente que demuestre que esos colores eran empleados. Por tal motivo se puede presumir que son agregados intencionalmente con un criterio adoctrinador. Quizás buscan inducir un criterio de pseudo igualdad y así crear un sentimiento de identidad y semejanza.

Idolatrada y exaltada en el día de la mujer y madre. Humillada y relegada el resto del año. Su proceso de estigma-

tización se puede ver desde el punto de vista diacrónico, en el que se refleja claramente su relegación a un segundo plano. Los breves fragmentos históricos en donde la invisibilidad de la mujer está presente.

- Cultura judea cristiana: El mito de Eva y la manzana
- Cultura de Medio Oriente: Esposa aniquilada por el rey por ser traicionado por su amada con un efrid maligno (etnia negra).
- Edad Media: Mujeres eran llevadas a la hoguera porque eran entes del mal, brujas.
- En el continente americano podemos ver como bajo los cánones eurocéntricos fueron relegadas por décadas y siglos a que haceres domésticos y al acto de parir como elemento de reproducción, es decir, un objeto que tenía su función de satisfacer, mas no de complementar una relación, llámese matrimonio, unión libre, etc.

¿Acaso no hay el sacrificio de la reina del Tahuantinsuyo por mantener su imperio en la guerra entre Huáscar y Atahualpa?

Y si hablamos de nuestra república. Exaltar la primera mujer que votó, Matilde Hidalgo, cuando el derecho no exige de fuerzas. Pero en una sociedad plagada de cánones y normativas impuestas por la fuerza y no por la razón, esto es una hazaña.

Descripción de la Imagen

Análisis de la imagen: La imagen está en blanco y negro. En ella se puede observar a un grupo de personas están quemando a otra persona que está de pie, semidesnudo con la cabeza rapada. Uno de ellos tiene la cruz y un libro (biblia), la que es observada por el hombre prisionero. El espacio es abierto. Un ámbito natural con una hoguera como eje central del gráfico.

Interpretación de la imagen: El indígena simboliza resistencia, preservación cultural, identidad, al no aceptar la evangelización. Es quemado mientras la cruz y la biblia denota todo ese proceso de aculturación y adoctrinamiento dado por la fuerza de la “palabra de Dios” y de la espada. También se puede ver la pérdida de identidad ya que se revela que está rapado. El español, símbolo de poder, dominación, aniquilación, fuerza y ultraje. Él y su extensión la espada para aplacar cualquier acto insurgente.

También, el misionero de etnia blanca simboliza imposición, colonialismo cultural, poder religioso. Una realidad inventada a través de la fe. Este adoctrinamiento creado desde el púlpito con el discurso religioso impuso un temor más que fe para doblegar a todo un continente. La cruz representa la religión cristiana, evangelización, colonización espiritual. Dominio ideológico que construye una realidad de temor y todo se ve a través del pecado, categoría teológica impuesta. Así también la Biblia, libro sagrado, poder supraterrrenal con la doctrina para ser feliz en la otra vida. Normativa para vivir bien alejados del pecado. Este libro

mágico construye una realidad y atmósfera cuasi mágica que hermetiza al creyente hasta transformarlo en un ente dogmático carente de objetividad.

DISCUSIÓN

La enseñanza de la asignatura de Historia tiene un papel medular en la construcción de la identidad y forma de concebir las sociedades. Nuestro hallazgo indica que la edificación de la historia desde la linealidad permite una narración pseudo objetiva. Esta permite un control y manipulación de la sociedad y las colectividades, en especial, de los grupos dominados. Así, el tratado de esta materia tiene una finalidad en el proceso educativo. Enseñar para dominar y ser dominado.

Interpretación de resultados

El análisis de resultados a partir de los instrumentos que recogieron la información muestra que la educación está sesgada a un grupo de poder. Estos configuran un sistema de educación que les favorece. La narrativa aplicada es utilizada en beneficio de un conjunto de personas que están enclaustradas año tras año en las esferas que gobiernan. El dominio ejercido les permite crear la realidad lineal en la que se metamorfosean y pueden borrar o alterar aspectos negativos que la historia no devela. De esta manera, las clases pobres, obreras o bajas son manipuladas, alienadas y convencidas de aceptar y reproducir sistemas perpetuos de subordinación.

Comparación con literatura previa

Estos descubrimientos se ordenan con estudios previos versados cómo la historia oficial es utilizada como una herramienta de control social. Por ejemplo, Gramsci (1971) argumentó que la hegemonía cultural se mantiene mediante la manipulación de la educación y la cultura, mientras que Foucault (1980) señaló cómo el poder se ejerce a través del control del conocimiento. Sin embargo, nuestros resultados extienden esta representación al brindar evidencia puntual del contexto contemporáneo en nuestro país, demostrando cómo estos mecanismos continúan operando en la actualidad.

La conciencia social de la clase manipulada (obrero-asalariada) sigue un modelo aprendido como una doctrina. Al perpetuar narrativas, justifican las desigualdades y deslegitiman las resistencias. Los grupos de poder aseguran la reproducción de un orden social que beneficia sus intereses. Esto subraya la necesidad de una revisión crítica y democratización del currículo histórico, promoviendo una educación que incluya múltiples perspectivas y fomente el pensamiento crítico entre los estudiantes.

REFERENCIAS

- Ana, M. (2013). *El tiempo histórico y su enseñanza , un desafío aún vigente* . 0–27.
- Appleby, J. (2020). *Telling the Truth About History*. W.W. Norton & Company.
- Barton, K. C. (2021). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Benjamin, W. (1940). Tesis sobre la historia y otros conceptos (traducción de Bolívar Echeverría). <https://www.marcialpons.es/libros/tesis-sobre-la-historia-y-otros-fragmentos/9789687943954/%0Ahttp://books.google.com.br/books?id=ERaVMwEACAAJ>
- Cerri, L. F. (2009). Esquizohistoria: la Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. *Revista Brasileira de História*, 29(57), 237–240. <https://doi.org/10.1590/s0102-01882009000100014>
- Devoto, F. J. (2007). Itinerarios Y Problemas.
- Eduardo Fonseca Largo, C. (2023). Enseñar Historia desde el eurocentrismo y la construcción de identidades. *Identidad Bolivariana*, 7.
- Freire, P. (n.d.). *Pedagogía del oprimido*.
- Jaspers, K. (1980). *Origen y Meta la Historia*.
- Marwick, A. (2022). *The Historian's Craft in the Age of Post-Truth*. Oxford University Press.
- Mesa, C. (1996). *Ciro Mesa*. 1–2.
- Reaudad, L. A., & Vida, D. E. L. A. (1963). I . *Los fundamentos del cotidiana*. 1, 36–46.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. In *Memoria histórica* (p. 102). https://www.academia.edu/29110545/Paul_Ricoeur_La_memoria_la_historia_el_olvido
- Santos., E. del S. of the S. B. de S. (2015). *Redalyc. Epistemologías del Sur/Epistemologies of the South*. Boaventura de Sousa Santos. (Boulder, Co., Paradigm Publishers, 2014). Boaventura de Sousa Santos y Maria Paula Meneses (coords.). (Madrid, Akal, 2014).
- TODROV, T. (2013). Los usos de la memoria Colección *Signos de la memoria: Serie ideas*. 53.
- Watzlawick, P. (1994). *La Realidad Inventada* (p. 252).
- Zemelman, H. (n.d.). PENSAR TEÓRICO Y PENSAR EPISTÉMICO: LOS RETOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES LATINOAMERICANAS. INSTITUTO PENSAMIENTO Y CULTURA EN AMERICA A. C. "ENSEÑAR A PENSAR" PENSAR.