

Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH
Dissertação



A HISTÓRIA SUBJETIVADA DA COLÔMBIA.

Policarpa Salavarrieta segundo José Maria Henao e Gerardo Arrubla.

Mestrando: Andrés Alarcón - Jiménez

Orientador: Professor Titular Pedro Paulo A. Funari

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP**

AL12h **Alarcón-Jiménez, Andrés**
A história subjetivada da Colômbia: Policarpa Salavarrieta segundo Jesús Maria Henao e Gerardo Arrubla / Andrés Alarcón-Jiménez. - - Campinas, SP : [s. n.], 2008.

Orientador: Pedro Paulo Abreu Funari.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Salavarrieta, Policarpa, 1756-1817. 2. Henao, Jesús Maria, 1870-1944. 3. Arrubla, Gerardo, 1872-1946. 4. Cultura – História – Séc. XIX. 5. Livros didáticos. 6. Subjetividade. 7. Colômbia – História. I. Funari, Pedro Paulo Abreu. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.
(cn\ifch)

Título em inglês: A subjectivized history of Colômbia Policarpa Salavarrieta according to Jesús Maria Henao e Gerardo Arrubla.

Palavras chaves em inglês (keywords):

Culture – History - 19th century
School-books
Subjecitivity
Colombia - History

Área de Concentração: História cultural.

Titulação: Mestre em História cultural.

Banca examinadora:

Pedro Paulo Abreu Funari, Érika Robrahn-González,
Glaydson José da Silva

Data da defesa: 29-09-2008

Programa de Pós-Graduação: História

ANDRES ALARCÓN JIMENEZ

"A História subjetiva da Colômbia: Policarpa Salavarrieta segundo Jesús Maria Henao e Gerardo Arrubla"

Dissertação apresentada ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do grau de Mestre na área de História Cultural sob orientação do Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 29/09/2008

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari (Presidente)


Profa. Dra. Érika Robrahn-González


Prof. Dr. Glaydson José da Silva

Campinas
setembro 2008

iii

RESUMO

Essa dissertação aborda, estuda e debate diversos tópicos centrais sobre os usos do passado por meio da análise da construção da noção de sujeito contido nos livros didáticos de história da Colômbia de Jesús María Henao e Gerardo Arrubla, escritos por eles durante a comemoração do primeiro Centenário da independência da nação. Com esse intuito, essa pesquisa enfoca-se na forma na que eles reconstruíram a vida e figura de Policarpa Salavarrieta, heroína notável das suas narrativas por tratar-se duma das poucas figuras femininas que possuem um papel protagonístico nelas, bem como numa reconstrução do universo material onde os autores desenvolveram-se como seres humanos, nesse caso, a cidade de Bogotá, capital da Colômbia, nas últimas décadas do século XIX e na primeira do XX.

A análise experimental concreta desenvolve-se ao redor da discussão e aplicação da teoria histórico-genética da cultura sobre as narrativas dos autores, bem como sobre diversas fontes secundárias escritas ou elementos da cultura material, que permitem dilucidar a forma do universo material contemporâneo deles. Portanto, trata-se dum enfoque epistemológico que procura estabelecer elos entre os processos ontogenéticos – aqueles que explicam o desenvolvimento do ser humano desde a infância desde um ponto de vista biológico e epistemológico -, e psicogenéticos – aqueles que explicam a ordem material do mundo a partir do qual cada sujeito constrói a sua própria subjetividade.

Nesse sentido: a nossa idéia central é que cada um de nós constrói a sua própria idéia de história e de passado desde a infância e esses textos são um dos primeiros contatos que temos com uma área especializada em produzir e estudar discursos e conjuntos de cultura material para reconstruir o passado com o intuito de atingir as mentes dos sujeitos.

2009 00 249

ABSTRACT

This dissertation studies and debates central topics about the uses of the past. Through experimental analysis, we try to reconstruct the idea of subject as presented in the Colombian history text-books written by Jesús María Henao and Gerardo Arrubla in the first decade of the XX century, in Bogotá, the country's capital, as part of the celebration the first 100 years of Colombian independence. To accomplish our goals, we focused our analysis in the figure of Policarpa Salavarrieta, the most prominent female character of their historical narrative aimed at children's education and, also, in their own material world.

Our main task is to test the utility of the historic-genetic theory of culture as a way to study the process of internalization of history and memories through a looking-glass that allow us to conceive the interaction of each subject with its concrete environment and historical settings. In that context, our main goal is to explore the idea that each one of us develops its notion of "history" or "past", among many other categories and skills, since childhood.

Prof. Dr. Pedro Pablo Kuczajski (Policarpa)

Prof. Dr. Gloria Fernández (Policarpa)

Prof. Dr. Sebastián José de Silva

Caracas
septiembre 2009



(Fig. 1: Estátua de Policarpa)



(Fig. 2 e 3: À esquerda, Arrubla, à direita Henao)



... Anon, to sudden silence won,
In fancy they pursue
The dream-child moving through a land
Of wonders wild and new,
In friendly chat with bird or beast
And half believe it true...

(Lewis Carroll 2008)

O inconsciente é a história: a história coletiva, que produz as nossas categorias de pensamento, e a história individual, por meio da qual nos foram sendo inculcadas (Bourdieu, 1999:23).

AGRADECIMENTOS.

Agradeço ao professor Pedro Paulo Funari que desde o ano 2000, quando o conheci num encontro de teoria arqueológica, na Universidade de los Andes, em Bogotá, começou me apoiar nesse projeto de estudar no Brasil e que, até o ano de 2008, com gentileza, leu meus textos, e me orientou, tanto durante o difícil processo de conseguir uma vaga e uma bolsa na UNICAMP, como durante esses dois anos kafkianos em Campinas.

Em segundo lugar, agradeço aos meus pais e irmãos por terem me apoiado com as minhas escolhas profissionais como as minhas diversas tentativas de ser algum tipo de pessoa autônoma. Já os resultados são da minha estrita responsabilidade e eles podem pedir o dinheiro de volta se não ficarem satisfeitos.

Agradeço à banca examinadora, a Erika Robrahn-Gonzalez e Glaydson José da Silva, sem cujas observações e idéias não poderia ter concluído meu trabalho de mestrado. .

Agradeço com alegria o cálido recebimento da professora Margareth Rago e do Gilson Rambelli.

Agradeço a CNPq e a embaixada do Brasil na Colômbia por terem apoiado essa minha pesquisa e a minha estadia em Campinas.

Agradeço a Lilian Moreira Mendes, que teve o tempo e a paciência para ler e corrigir meu texto.

Agradeço finalmente, aos meus professores do Instituto Brasil Colômbia por terem me ensinado a língua portuguesa. Peço não responsabiliza-los pelo uso que dei ao apreendido durante esses dois anos.

dedicatória

A Rossana, Oscar, Poliana, Juan Carlos, Carolina e a Cláudia, como também a Natalia, Milena, Anita, Tomás, Andrés, a certa dona mulher-gambá, a aos meus amigos no Brasil e na Colômbia que nesses dois anos me acompanharam nessa viagem pela *terra incognita brasiliensis*, ou desde a distância.

A Indiana Jones, Lucas Corso e Irene Adler, Muñoz, a Pereira o sábio filósofo gaúcho e seu fiel Mendieta, Pereira o jornalista, Ignatius Reilly, ao talentoso Mr. Ripley, Eric Cartman e, finalmente, ao Conde de Montecristo, por serem todos fictícios e inigualáveis.

Sumário

AGRADECIMENTOS.....	7
dedicatória.....	8
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1.....	21
A História e a Educação: construindo uma perspectiva da vida.....	22
Origens comuns do sujeito e do passado.....	32
O fantasma na máquina.....	38
CAPÍTULO 2.....	49
Henao e Arrubla, ilustres desconhecidos.....	50
Evoluindo.....	56
Você? Mas, quem é você?	63
O Doutor Angélico e a sua gangue versus os Sete de J. H. Pestalozzi. .	69
Pátria e História: mães e crianças.....	73
CAPÍTULO 3.....	82
Recorderis.....	83
20 de julho de 1810: Origens da História da Colômbia.....	84
Definindo Verdade e ficção.....	95
Os sujeitos segundo Henao e Arrubla.....	102
Espaço e tempo: definindo bárbaros e civilizados.....	117
Policarpa e as outras mulheres nos textos de Henao e Arrubla.....	122
CONCLUSÕES.....	139

BIBLIOGRAFIA.....	151
Documentos.....	151
Textos sobre, e referências a Henao e Arrubla.....	152
Textos sobre Teoria Histórica-genética da Cultura.....	154
Textos teóricos para debate.....	156
Textos sobre história e historiografia Colombiana.....	162
Outras obras citadas.....	165
Figuras.....	166

INTRODUÇÃO

O que fazem os sujeitos com a história e que faz a história com os sujeitos?

Há pouco lia um texto de Leon Trotsky em que este denunciava a existência duma escola de *falsificação* da história liderada por José Stalin; reúnem-se nessa publicação, longos escritos que revelam como o regime stalinista investiu recursos estatais para alterar a cultura material, com o intuito de apagá-lo (ao Trotsky) da memória pública e da face da terra. Ele temia os efeitos práticos e sociais da constante e eterna sombra do esquecimento, assim como das vantagens de ter o poder de *mostrar* como é o mundo aos demais.

A denúncia de Trotsky visava evitar a manipulação da vida das pessoas no presente com ajuda do uso do passado, em função dos interesses de indivíduos, grupos, etnias, nações, entre outras coisas (Ferro 1985 e Trotsky 2004). Perrot (2007) descreve um fenômeno semelhante, mas numa escala maior. A história - os historiadores, em diversos momentos e lugares, negligenciaram e ocultaram nas suas narrativas a participação ativa das mulheres na construção desse mundo (Davin 1989; Mosconi 1994).

Parafraseando a Ilana Bet-El (2002), ante o controle das versões oficiais da verdade, tanto no presente como no passado, enunciar “eu lembro” implica a reafirmação da existência, ato que tem efeitos na lógica judiciária e que, a pesar de tentar controlá-lo por diversos agentes que visam ocultá-lo, modificá-lo ou silenciá-lo, escapa sempre, de alguma forma, e resulta, embora tardio, num ato humano que aspira, mas do que ao reconhecimento no plano do transcendental ou do simbólico, a ser legitimado no plano do

imane e do cotidiano.

Com ajuda da arqueologia de Foucault (1972) me permiti refletir no caráter fluido do pensamento. Me resultou estimulante, por exemplo, a idéia de que cada livro não possui fronteiras reais (Deleuze e Guattari 1980) e, assim, cada discurso parece perder os contornos e limites estabelecidos argumental e retoricamente pelos autores; os discursos parecem, nesse sentido, estar construídos a partir de outros e, dessa forma, cada página torna-se uma janela a outros mundos. Uma pesquisa qualquer, embora delimitada, é um discurso que flui através do pensamento, do tempo e do espaço.

Enquanto pensava nos problemas que essas questões representavam para a pesquisa, lembrei de outras que complicavam a reflexão sobre a concepção do trabalho: entre outros, encontrei com ajuda das obras de R. Hingley (2000, 2005) e M. Ferro (1985) que a presença de histórias apreendidas na escola atingia a visão de arqueólogos, historiadores e adultos em geral; lendo a J. Heers (1994), refletindo sobre a historiografia medieval fui levado a pensar como as “épocas” ou “períodos” da História eram antes construções com funções pedagógicas do que propriedades reais do tempo; e, entre muitas outras, finalmente estava Finley (1978) que explicava, em forma de problematização metodológica, como as pessoas tendem a assimilar o tempo às suas próprias percepções do tempo.

As reflexões meta-discursivas desses autores me permitiram pensar sobre o ato de pesquisar, sobre meu papel nessa pesquisa, sobre o fato de ter que abordar uma bibliografia para examinar outra bibliografia (cf. Ginzburg 1987 e 1989), ou sobre a ação de escolher uma pergunta, sobre o fato de ser de um país ou de eu ser *homem*, ser de classe media ou ateu, entre outras coisas, características pessoais que me ligavam à tradições ou

discussões acadêmicas, me ligavam a uma posição na sociedade ou a uns pontos de vista em particular, em fim, que me caracterizavam como ser humano.

Assim, comecei me perguntar, quando teria começado esse processo de pesquisa em história e arqueologia? Começou, quiças, quando comecei a faculdade? Quando e como fiz as minhas escolhas temáticas? Por quê essa escolha e não outras? Que preconceitos exatamente afetavam o meu olhar, e si for assim, quando e onde os adquiri?

Esta pesquisa nasceu de várias perguntas que comecei a desenvolver durante a escrita da monografia apresentada para me formar como antropólogo, na Universidade Nacional da Colômbia (Alarcón 2003). Quando fui levado a me perguntar em que universo cultural, ou histórico ou social, eu estava localizado, na origem dele, nas suas características, descobri que não fazia nem idéia do tamanho e diversidade do meu próprio e vasto cosmos sociocultural.

Como conseguiria superar os “preconceitos” adquiridos a través de anos de convivência com pessoas, objetos e idéias dum universo sociocultural, religioso, político e histórico quando estava consciente de que o processo de educação, dentro e fora das escolas, tinha me fornecido de anos e anos de dados ou informações que considerava como naturais e *minhas*.

Dentro do processo de trabalho desta pesquisa, um ponto concreto chamou a minha atenção. Tentei pensar em porque eu, como os outros colombianos, reconhecia espaços e narrativas, objetos e músicas, entre outros produtos da vida material, ou do espaço, como parte constitutiva de mim mesmo, de nosso país, de minha família ou da nossa história.

Perguntava-me porquê, por exemplo, acreditávamos que os *Muisca*s, famosos indígenas que habitaram na região onde fica a capital colombiana, eram os nossos antepassados, os de todos os colombianos. E, sobretudo, porque eu e muitos outros, ainda com formação universitária na área das humanidades, ainda acreditávamos em muitas dessas idéias, e como as aceitávamos de forma tão natural.

A partir desse trabalho elaborei pensamentos acerca da constituição da *minha* identidade, sobre quando tinha naturalizado ou assimilado esses conhecimentos e idéias, mas, também a respeito de como essas idéias estavam ligadas ao patriotismo, ao nacionalismo, à noção de patrimônio cultural, entre outras noções que estruturam as concepções de identidade e tradição “colombiana”. Nesse sentido, quando pensei num modelo de sujeito histórico para me guiar durante a pesquisa me recordei, quase de imediato, do incrível caso de Menocchio, segundo foi representado na pesquisa de Carlo Ginzburg (1987).

A voz de Menocchio me permitia conceber a idéia de um ser que, embora estivesse sendo vigiado e controlado por uma estrutura sócio-política normativa, elaborava suas próprias visões de mundo; alias, nesse espaço narrativo, ambos universos resultavam, segundo meu olhar, igualmente *imaginados*¹ ou “*culturais*”. Poderia então, conceber aos meus autores, historiadores, segundo esse modelo de ser humano, também produto do olhar dum historiador?

Assim, meditando sobre essa questão, decidi que este exemplo me serviria como figura chave para referenciar o que considerava devia ser uma

1 Mesmo caracterizando-os como “fictícios”, “falsos”, “imaginados”, “culturais” ou “construídos”, para nós, nessa dissertação, esses produtos do pensamento são, como já apontara Ginzburg (1979, 1981, 1994), produtos da “cultura material” – conceito que coloco aí conscientemente- que precisam ser levados em conta por que, entre outras coisas, atingem a vida e morte das pessoas, as fazem agir, pensar ou se questionar a si mesmos.

reflexão sobre a relação entre sujeitos e usos do passado e sobre como considerava, nesse contexto, que cada indivíduo (nesse caso historiadores e leitores) assimilava, adaptava e representava sua visão de mundo no marco das narrativas associadas ao passado, assim como das formas de nós julga-la, das lutas por controlar às pessoas e de como, nem a violência nem a educação conseguiam homogeneizar ou dominar totalmente a imaginação.

No que respeita à concepção e reflexão sobre a pesquisa, comecei por ligar meu trabalho com o uso da noção de *conceito aberto*; essa noção implicava debater sobre as formas de definir e nortear os contornos, objetivos e objetos do campo de estudo de uma disciplina e, nesse sentido, não devia ser definida *a priori*. Mas, na prática, pelo contrário, essas entidades, funcionavam como marcador burocrático ou como fornecedor das respostas as perguntas formuladas dentro das pesquisas construídas a partir dele (Bourdieu e Wacquant 1994; García 2000; Rago 1995). Um conceito aberto é, nesse sentido, uma noção fluida que permite, com certeza, localizar o trabalho de pesquisa dentro do universo acadêmico e material. Mas também cogita-se que assim pode se estabelecer sua natureza hipotética.

Por exemplo, o antropólogo, marxista, francês e ex-monitor de C. Lévi-Strauss, Maurice Godelier (1980), quando quis aplicar às “sociedades primitivas” seu prisma teórico-político favorito, teve de confrontar-se com uma ferramenta que não parecia se adequar à realidade observada. Refletindo sobre o tema tirou uma conclusão que apresentou na introdução do seu trabalho: os estudos de Marx não foram desenvolvidos com o intuito de estudar sociedades “primitivas”.

O motivo é simples: ele nunca conheceu ou teve contato com uma

sociedade diferente das europeias. Como no caso dos sujeitos que vão ser o centro da atenção deste ensaio, K. Marx concebeu o primitivo, e as sociedades, com base no esquema hegeliano, naquilo que no seu mundo que no seu mundo se considerava como tal (Ibarra 1998).

Portanto, e com o intuito de manter seu esquema político e analítico, Godelier sugeria usar as idéias do prestigiado autor como “horizonte epistemológico”. Ou seja, seguir uma metodologia de trabalho em que se desenvolveriam as idéias de K. Marx segundo as problemáticas e dinâmicas da temática a pesquisar, e não tomá-las como respostas pré-fabricadas.

O uso dos conceitos chave e das teorias como modelos teóricos, objetos de estudos e fontes de resposta para questões ligadas à pesquisa das diversas dimensões da vida humanas, que é um fenômeno, próprio do trabalho acadêmico, foi chamado pelo P. Bourdieu de *escolástico* pois, os produtos e jogos do campo acadêmico atingem as sociedades, projetando uma sombra sobre a realidade, “*substituindo-a*”: descreve um exercício cujo valor è o valor acadêmico e que insere os “meta” nas práticas (Bourdieu 1990: 382-384).

Um dos exemplos que Bourdieu usava para ilustrar isso, era o do trabalho de Luciën Lévy-Bruhl, pois suas concepções sobre a “mentalidade” humana atingiram o campo da Sociologia, Antropologia e Historiografia francesas (Keck 2003), assim como as cabeças de políticos e burocratas. Filósofo francês, contemporâneo de E. Durkheim, Lévy-Bruhl tentou explicar suas concepções da mente humana dentro do esquema evolutivo comtiano e, para sua desgraça, usou como noção descritiva a de “primitivo”, o que motivou críticas posteriores por autores diversos ao longo dos anos. Porém, embora a palavra e o autor tenham sido ignominiados, os dois exerceram

uma forte influência, por exemplo, em diversos acadêmicos franceses, por exemplo, os pais da Escola dos Anais, e constituem um ponto nodal que liga, genética e tematicamente, o campo da filosofia com as outras ciências humanas nas academias francesas que serviram como modelo e referência para as americanas (Chartier 2002; Keck 2003).

Assim, nessa pesquisa, ao definir o que é *história*, *cultura* ou *sociedade*, procurou-se, antes que discutir a pertinência ou utilidade da sua definição com respeito da pesquisa, ou do fenômeno sobre o qual se pretende refletir, se posicionar dentro do campo acadêmico².

Deve-se refletir sobre essas questões porque, depois de diversos eventos, debates, lutas e pesquisas, embora ainda envolvidos nessa lógica, os agentes do campo tomaram consciência dos efeitos das ordens discursivas acadêmicas sobre o olhar das pessoas e nós seguiremos esse caminho. Nesse sentido, a noção de “horizonte epistemológico” introduz a nossa forma de conceber e usar conceitos e modelos, mas também resulta útil para sublinhar e fazer explícitas quais são as simpatias ideológicas do autor dessa dissertação, embora, como já foi dito, elas devam ser elaboradas e pensadas com respeito da temática.

Tem-se consciência de que, como no caso dos preconceitos, sempre vai se reproduzir alguma forma de debate *escolasticista*. A escolha de nosso prisma, bem como do nosso tema, por exemplo, implica o uso de ou a referência contínua às noções de “primitivo”, de “raça”, mulher” ou “sexo”,

2 Cabe anotar que o conceito de cultura que vai aparecer nessa dissertação faz parte da teoria histórico-genética da cultura. Essa teoria, desenvolvida pelo sociólogo alemão Gunter Dux, se elabora e insere dentro da tradição piagetiana; deve-se apontar também que o conceito de *Kultur* também faz parte da história nacional da atual Alemanha, do do Romantismo - e portanto da concepção de *história*- como explica Norbert Elias (1993). Curiosamente, através dele vai se examinar, entre outras coisas, os usos e aplicações da noção de “civilização”, ligada geograficamente a França e Inglaterra, contidos nas narrativas históricas que nos competem e os dois termos estão ligados a construção da **autoconsciência** nacional (Elias 1993:57-62).

porque elas ainda fazem parte de várias perspectivas teóricas, de discursos, assim como de usos sociais e políticos do passado, da educação humana e até dos nossos próprios olhares e discursos cotidianos (cf. Butler 1990).

Pensar-se-á, com o intuito de refletir sobre o meu próprio olhar como pesquisado, que o norte *arqueológico* vai ser de grande ajuda (Foucault 1971, 1972, 1991). Por um lado, a distância e perspectiva temporal do objeto e sujeito de estudo, mais do que ser real, estabelece e procura gerar, no campo da historiografia profissional, um espaço virtual e abstrato onde, como qualquer objeto de estudo, a “história” pode ser desmontada e montada de novo, submetida a diversas análises que poderiam dar conta da sua *natureza* e, como já aconteceu inúmeras vezes, dos seus usos e objetivos.

Por outro lado, concebe-se a História como objeto cultural e como tecnologia, desenvolvida e adequada às características espaço-temporais pelo historiador (Jenkins 2007), que elabora seu produto de formas cada vez mais competentes e quiçá, tomando consciência do processo. Porém, seus produtos, além de serem usados segundo estritos *códigos de etiqueta*, estão submetidos às regras mutantes do mercado, aos gostos dos consumidores, bem como a tradições propriamente “nacionais” (De Certeau 1988; Elias 1993; Foucault 1991; Ginzburg 1987; Jenkins 2007; White 1995).

Finalmente, o tema e ótica desse trabalho foram definidos finalmente com motivo de uma comunicação que apresentei no Congresso da ANPUH em 2007, na UNISYNOS em São Leopoldo (RS), já a estrutura expositiva desse trabalho, esteve marcada pelo exame de qualificação de mestrado. Durante a apresentação dos avanços da pesquisa, os examinadores

sugeriram começar pelo último capítulo, a ênfase que eu havia dado nessa parte estava mais na justificativa do marco teórico e nos comentários bibliográficos do que naquilo que dava sentido a essa discussão: a figura de Policarpa Salavarrieta pensada por dois homens que tinham o intuito de ensinar história, persuadir crianças e jovens a amar a Pátria (Colômbia) por meio do conhecimento do seu passado e formar bons cidadãos.

A fim de dar solução a esse problema, escrevi antes que os demais o terceiro capítulo da dissertação que expõe a idéia de ontogênese aplicada ao pensamento dos nossos sujeitos de interesse, Jesús María Henao e Gerardo Arrubla e seus dois textos de História da Colômbia para o ensino primário e secundário, o *Compendio de Historia de Colombia*³ e a *Historia de Colombia*⁴ publicados pela primeira vez no ano de 1911 com motivo do Primeiro Centenário da Independência da Colômbia. Nesse capítulo centrei-me na figura de Policarpa Salavarrieta, única e notável heroína da narrativa dos autores e único ícone feminino da Independência do país.

No segundo capítulo, apresento o que considereei, podia ser a pesquisa histórico-crítica, a psicogênese ou filogênese, que, dentro do marco teórico escolhido, assinala a tentativa de ligar o processo de ontogênese ao universo material por meio da descrição de elementos constitutivos do processo histórico cultural que dava suporte às vidas dos nossos personagens e dos seus famosos produtos editoriais.

Desse modo discuto como a Europa *occidental* elaborou imagens e idéias importadas pelas empresas coloniais e desenvolveu noções sobre a história, a mente, a política, a natureza e a humanidade que, por diversos motivos e rotas, voltaram a América. Com efeito, durante os processos de conformação das nações americanas, os seus políticos, com o intuito de se

3 Que, quando referenciado, aparecerá nessa dissertação como **CHC 1955**

4 Identificado aqui pela sigla **HDC 1929**

integrar aos novos mercados, entre outros motivos, e visando promover as instituições e indústrias próprias dentro dos seus países, decidiram, em diversos momentos e contextos, tomar e usar suas representações da Europa como referência.

Já no primeiro capítulo, debato as temáticas e problemas mais gerais que cruzam de ponta a ponta essa dissertação. Tentando incluir e definir um olhar arqueológico para a compreensão dos problemas ligados a usos do passado, introduzo, de forma genérica, o porquê eu fiz a escolha do prisma da teoria histórico-genética da cultura como ferramenta analítica experimental, e porque ela poderia aportar as discussões que fazem parte das preocupações da linha de pesquisa de Gênero, Subjetividades e Cultura Material, linha que deu o suporte acadêmico, teórico-prático e humano a este trabalho.

O que se pretende com esses primeiros parágrafos é fazer, então, uma apresentação, na forma de bula de remédio, dos eixos principais que norteiam o nosso olhar. O uso dessas noções, como das teorias, sujeitos e objetos de estudo, será discutido continuamente, pois, esperamos que, dessa forma, evitaremos dar um sentido absoluto e normativo ao nosso próprio discurso. Mas, caso esses sintomas persistam, ou se experimente reação alérgica contra as idéias expostas, suspenda-se o uso e consulte-se ao autor.

CAPÍTULO 1

SUCINTO DEBATE SOBRE O SUJEITO E A HISTÓRIA

- Tyrell: Começamos a reconhecer neles uma estranha obsessão. A final de contas, eles são emocionalmente inexperientes, pois só contam com uns poucos anos para guardar as experiências que você, como eu, damos por naturais. Se lhes fornecemos de um passado, geramos uma *almofada*, um travesseiro para as suas emoções, e conseqüentemente, conseguimos controlá-los melhor.
- Deckard: Memórias! Você está falando de memórias!
(Blade Runner 1982)

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (K. Marx 2008, 1851-52).

1. A História e a Educação: construindo uma perspectiva da vida.

Partindo do problema teórico-metodológico que representa para o pesquisador do campo da Historiografia, a formação e concepção do sujeito e os usos do passado, no que respeita à construção da relação entre a sociedade e o indivíduo⁵, quando se examinam as relações que se estabeleceram, na Modernidade, entre os Estados e as populações ligadas a eles, descobre-se que, na prática, existe uma tensão constante entre o que os agentes do Estado e do campo do poder querem que a população faça, e o que os múltiplos indivíduos que a compõem, fazem efetivamente.

Considere-se o seguinte exemplo:

Principalmente no nosso vicioso sistema de educação se encontra a origem de nosso singular atraso industrial, e em grande parte, a origem das guerras civis. O desequilíbrio social produto da falta de operários hábeis, e com o aumento crescente de letrados inúteis, é causa do mal-estar no que vivemos, da penúria na que estamos e da falsa noção da vida que se tem aca, pelo qual todos nos dirigimos às agitações políticas que, periodicamente, se desenvolvem em lutas armadas [...] Se perante a dolorosa experiência do que tem acontecido não fazemos um voto formal para mudar de rumbo, já podemos estar seguros de que de aquela causa, como de uma fonte envenenada, seguirão brotando todos os nossos males, e que, a cumprir a inevitável lei da seleção das raças, a nossa, empenhada em viver dentro da atmosfera da especulação política, tem de desaparecer, pela competência e a luta de organismos mais fortes, que se robustecem com a seiva do trabalho e a indústria. Faz-se preciso converter a República inteira numa imensa oficina, pois só junto com o trabalho poderemos curar as profundas doenças que afligem à sociedade colombiana (Palavras de A. J. Uribe⁶, 1903 citado por Pinilla 2003).

Com o intuito de controlar a população, os agentes do campo de poder

5 Nesse mesmo sentido, todas aquelas óticas que consideram que as entidades macrosociais modernas concebem, geram, constroem, explicam, formam, regulam a vida e corpo de cada um dos seus membros/indivíduos.

6 Antonio José Uribe foi Ministro de Instrução Pública, membro da Academia Nacional de História e fez parte da comissão que, em julho de 1910, julgou os textos de história da Colômbia que participaram no concurso do Centenário celebrado em Bogotá, capital da Colômbia.

adequaram e institucionalizaram a Educação e a História como ferramentas para reformar a *natureza humana*. Concebeu-se o “passado” como uma dimensão que, na vida cotidiana como nas práticas rituais, devia atingir ao sujeito, modelando-o e, assim, lhe permitindo se inserir na sociedade. Esse projeto foi dirigido a crianças e adultos (Davin 1989; Ibarra 2004; Mosconi 1994) e o principal produto favorecido por ele foram os livros e manuais de história pátria⁷ (Samuel 1989:9).

Essas histórias foram produzidas segundo modelos editoriais, pedagógicos e filosóficos semelhantes, bem como a partir da unificação de diversos olhares sobre o passado e de projetos políticos segundo o olhar de autores concretos. Porém, a concepção mais popular que se tem desses textos, no campo da História, como da Pedagogia, salienta uma perspectiva macrossocial que os liga com e explica a partir da ideologia, modos de produção e campos de poder dominantes durante o tempo em que foram publicados (De Certeau 1988 e Jenkins 2007).

A noção fundamental que compartilham esses livros é a de “Unidade”. Coerentes com os projetos nacionalistas e com os modelos evolucionistas que estavam em boga, as narrativas históricas, tanto as dirigidas às crianças como as dirigidas aos adultos, estruturam essa idéia a partir de noções da unidade territorial, cultural, lingüística ou racial, que foram definidas a partir, ou em relação com, as de “comunidade”, “origem”, “simultaneidade” ou “progresso” (Patterson 1999; Trigger 1989).

7 Os livros didáticos ou manuais de História conformam uma categoria pedagógica e editorial separada dos livros de história publicados por profissionais do campo da historiografia segundo autores como Choppin (2004). Pensa-se, porém, que olhar para eles segundo esse prisma resulta inadequado, pois eles constituem livros de história para a maioria de pessoas que se educaram com eles e por que os seus autores tentaram produzi-los como livros de história. Mas, sobretudo, porque classificá-los dessa forma pode levar a simplesmente a reduzi-los a “obra menor”, “amadora”, ou “produto da ideologia das classes dominantes” quando se está tentando salientar um outro ponto de vista.

No campo da História, definir uma ordem cronológica, definir o esquema causal que liga e conforma a estrutura da narrativa, assim como a *simultaneidade*⁸ é resultado duma elaboração do pesquisador que, alias, é sempre apresentada socialmente como “natural”.

Assim, as formas padronizadas de conceber e usar o “passado”, como forma de corrigir a natureza humana bem como ferramenta para fornecer um norte aos sujeitos, passaram a ser fenômenos considerados, eventualmente, como naturais; isso, então, pode ser explicado como o resultado do aprendizagem da história durante a infância com a ajuda dos livros. Desde que a Educação popular, a História e a Arqueologia viraram parte constitutiva das políticas dos Estados, a partir do século XVIII e XIX, os livros e a leitura tornaram-se um meio útil para apoiar a implementação dos seus projetos na mente de cada um dos seus cidadãos dentro do espaço das salas de aula (Zarankin 2001).

Diversos tipos de objetos, outra importante ferramenta pedagógica, foram institucionalizados *leit motiv* da cultura culta – modelo a ser seguido nos países civilizados e nas suas colônias e ex-colônias - e como razão de ser dos museus de História Natural, de Pré-história ou Etnologia que permitiram que, por um lado, as ciências puras – e as impuras, juntamente com o passado histórico e o presente etnográfico, se abrissem espaços de pesquisa e de inserção social e, pelo outro, que um maior volume de pessoas visitaram estes lugares onde o “conhecimento” e os “descobrimientos”, dois conceitos que faziam parte da ideologia do progresso, eram apresentados e explicados de forma *pedagógica* e gráfica para eles (Cury 2006; Díaz Andreu 2006; Funari 2006; Funari e Pelegrini

8 A “origem racial” resulta uma noção importante nessa discussão, pois ela representa um critério classificatório fundamental dos esquemas evolutivos de Comte ou Spencer que se estavam popularizando como forma de compreender a mudança social e cultural, assim como a própria história humana, explicar a “natureza” de uma cultura ou civilização, classificá-la e, portanto, poder determinar seu “destino” (Patterson 1999).

2006; Lopes e Podgorny 2000; Robrahn-Gonzalez 2006; R. S. Funari 2006).

Essas idéias e modelos transmitidos também foram apropriados pelos indivíduos e assimilados junto com outras noções de passado; porém, nos espaços em que a vida cotidiana se tornava pública, todos deveriam seguir as regras para coordenar, segundo noções e normas de classe, etnia, raça, religião, entre outras, os hábitos próprios do bom cidadão, mas também os de cada indivíduo conforme *a sua origem* (Davin 1989; Hill 1989; Mosconi 1994; Steedman 1989; Samuel 1989). Intui-se portanto, que o objetivo dessas Histórias era agir sobre os indivíduos desde a sua infância, e como parte dos projetos políticos que visavam instituir uma série única de conhecimentos e valores para todos os membros das jovens nações⁹ (Funari 2006:9-10; Funari e Pelegrini 2006; Hingley 2000; Samuel 1989; Silva 2005a).

Contudo, como os próprios historiadores notaram, existe uma tendência subjetivista no que respeita a assimilação dos eventos: a nossa percepção da temporalidade apresenta-se “particular” embora “educada” (Ibarra 1995). Encontram-se em circulação pesquisas que ilustram às múltiplas apropriações do passado e de “história” que, no contexto social moderno, ainda conservam traços culturais diversos dos gerados pelos centros de poder, e que viraram efetivas ferramentas da luta identitária em sociedades nas quais, historicamente, diversos grupos são excluídos, esquecidos ou afastados da vida pública e nas quais o passado cumpre um papel de “visibilidade” e “legitimação” dos interesses e visão do grupo dominante (Funari e Orser Jr. 2001; Gnecco e Zambrano 2000; Hill 1989; Vasco 1992,

9 Tanto os projetos de imigração de população europeia no século XIX, como os projetos educativos procuravam solucionar certos problemas do espírito humano que afetavam o progresso nacional segundo vários políticos colombianos do século XIX e XX (veja-se Martínez 2002, Pinilla 2003 e Safford 1991)

1996).

Os projetos políticos para formação de cidadãos não conseguiram ser um sucesso total, pois entre outros motivos, a educação e a nova posição social, levaram a que, por exemplo, as mulheres, que tomaram maior consciência do seu papel na sociedade, bem como da arbitrariedade das regras com as quais eram controladas, desenvolveram, desde fins do século XIX, como ao longo do século XX, ferramentas de luta identitária, legal e políticas notáveis pelos seus resultados práticos em todos os campos que, à princípio, lhes estavam sendo vedados (Perrot 2007; Rago 1998).

Nesse sentido, parece que se apresentou um fenômeno que coincide com as análises de Ibarra sobre a importância da educação no contexto da vida urbana: a educação forneceu de novas ferramentas intelectuais aos indivíduos, que lhes permitiram desenvolver novas capacidades operatórias, de novas categorias e de formas novas de conceber o universo, diferentes das social e culturalmente estabelecidas nos esquemas de pensamento tradicionais. E junto com esse processo, muitos desses indivíduos, concretamente os que tiveram acesso ao novo universo escolar, também começaram a desenvolver uma maior “consciência de si”, pois, como descreve Ibarra, começaram a se questionar sobre a sua própria subjetividade e condição humana ao compreender que seu universo mudava, e que essas mudanças atingiam a sua vida cotidiana (Ibarra 2004).

No que respeita à concepção e compreensão do passado, no contexto da Arqueologia ou da História, e refletindo sobre as respostas fornecidas pelos membros de diversos públicos dos espaços onde se pretende estabelecer um controle institucional dos olhares individuais (museus e escolas), os

pesquisadores aperceberam que as noções que indivíduos de idades diversas tinham sobre História, pareciam estar ligadas à formação escolar como aos “produtos” que circulavam socialmente; se comprovou dessa forma, que essas concepções não eram exatamente as mesmas que aquelas contidas nos livros de história (Cury 2006; R.S. Funari 2006, Funari e Piñon 2006; Lima e Da Silva 2006; Steadman 1989; Robrahn-González 2006).

Aguilera, discorrendo sobre a história do ensino de história na Colômbia durante a década de 1950, fornece um exemplo ilustrativo:

Como parte do plano de estudos elementares, a História apenas cumpre um papel informativo, de escassas consequências organizativas. O exame superficial dos fatos não consegue salientar, nos estudantes, mais do que um entusiasmo passageiro, eventual que, se não é reforçado junto com outras experiências obrigatórias, aos poucos anos é esquecido ou é colocado depois de outros interesses (Aguilera 1951:20).

E ampliando essa mesma idéia, comenta:

Pela lógica, nada tão natural como ensinar a História numa ordem estritamente cronológica. Já do ponto de vista pedagógico, a questão assume características delicadas pela dificuldade de assimilar as épocas mais antigas. Na instrução primária é onde se percebe melhor o desnível dos elementos cognoscíveis. A criança de 8 anos compreende com mais velocidade e gosto o episódio bélico do período heróico do que o relacionado com a Conquista. O estudante de 12 anos não manifesta nenhuma atração pelos acontecimentos de *Nemequene*, *Thisquesusa* ou *Bochica*¹⁰; ele é seduzido mais pelo conhecimento das medrosas aventuras de *Benalcazar*, *Balboa*, *Ojeda* ou *Alfínger*¹¹. **A era pré-colombiana nem para que mencioná-la**¹²... (Aguilera 1951:33-34)

O que Aguilera descreve resulta coerente com o observado por outros

10 Famosos personagens das lendas e histórias atribuídas ao povo indígena Muisca, parte das “nossas” tradições e folclore.

11 Nomes de vários conquistadores espanhóis e de um conquistador alemão que foram protagonistas do “período” da conquista da Colômbia.

12 Cabe ressaltar nesse ponto, o trabalho de Gilson Rambelli no que respeita a concepção das maritimidades em relação com à prática arqueológica, a Antropologia e a História. Ele comenta como idéias ainda ligadas a visões românticas da vida no mar, do comércio, bem como da noção de “tesouro” estão presentes tanto na concepção de patrimônio cultural, como das legislações, entre outras coisas. Assim, não são as crianças, exclusivamente as que concebem a História ou o passado e o patrimônio de forma estereotipada: os adultos, não só mantêm essas idéias, mas as continuam apoiando e protegendo, dado que essas concepções acrescentam o valor desses bens culturais (Rambelli 2002).

pesquisadores em outros momentos: as crianças parecem assimilar seletivamente elementos das narrativas históricas, assim como parecem preferir certas formas de lê-la, narrá-la ou lembrá-la.

Resulta notável conferir como essas tendências também caracterizam as formas de usar e consumir o passado por parte dos adultos. Pesquisadores que trabalham no campo da arqueologia pública, campo que se especializa no exame das relações que se estabelecem entre os pesquisadores, seu objetos de estudo, o campo acadêmico, as práticas e produtos da disciplina, as comunidades atingidas pelos projetos e o público consumidor, sugerem que, entre outros, o problema radica precisamente na forma em que se constituíram historicamente essas relações.

Por meio da crítica historiográfica como por meio do trabalho em campo com as comunidades e diversos grupos envolvidos nas pesquisas, esses arqueólogos têm questionado os princípios de autoridade, colonialismos, imperialismo e isolamento “científico” que caracterizam as formas de interação entre Estados, campos de poder, o campo acadêmico e a população: o arqueólogo ou o historiador parecem agir, com respeito dos “leigos” como se o título universitário o instituísse como figura de autoridade sobre eles (Funari 2006; Rambelli 2002, Robrahn-Gonzalez 2006:65).

Esses pesquisadores compartilham a noção de que as versões hegemônicas da História visam homogeneizar os passados, prática que sempre parece ser coerentes com as estruturas jurídico-militares dos Estados durante os primeiros anos como entidades político-administrativas. Porém, essas idéias são de fatura recente, ainda atingem pequenos setores sociais, não possuem uma base de apoio popular e, na prática, o que parece perdurar são as visões do passado nacional segundo a História normativa. Com efeito, visando a continuidade e reprodução da ordem

estabelecida, as histórias hegemônicas são “continuamente” inseridas na sociedade por meio das escolas, museus e da mídia em geral, permitindo, nesse sentido, mante-las fortes e sempre presentes e com forte respaldo acadêmico (Funari e Pelegrini 2006; Gnecco e Zambrano 2000; Vasco 1985, 1992, 1996).

Tome-se o exemplo o caso de Lewis Binford, arqueólogo norte-americano que, discutindo sobre a verdadeira forma de fazer arqueologia, introduz o argumento que enunciava que a forma casual das pessoas para explicar o seu dia a dia, ou de lembrar o feito em um outro momento ¹³ não eram formas úteis para o científico que visa explicar a produção, função e forma do registro arqueológico. Para Binford, as ferramentas da sua arqueologia – que tinha de ser “a arqueologia” na visão do seu criador – resultaram, de forma satisfatória para os seus interesses, de várias gerações de seguidores no seu país como na América Latina, e até das agências governamentais, superiores e mais eficazes para a pesquisa e interpretação do registro arqueológico do que as bizarras opiniões dos nativos e de todos os outros arqueólogos que não seguiam esse ponto de vista.

Assim, essa arqueologia “cientificista” e de retórica neutra conseguiu ter uma maior receptividade dentro do campo de poder, não só pela sua fantasia de ciência pura, mas por ter sido exorcizada, segundo reclamavam

13 A noção de etnologia de Binford, seu uso e concepção, opera de modo semelhante a do L. White (citado em Carneiro 1960), como um tipo de base documental de particularidades que permitiriam ao pesquisador destilar e obter uma série de regras gerais sobre a evolução social:

“Pense-se que estejamos estudando insurreições desde um ponto de vista funcional (neste contexto, do processo cultural). Estaríamos interessados na insurreição A, no por sus particularidades (portanto é particular), mas, precisamente, por que nos lembra de outras insurreições. O tempo e o espaço são irrelevantes; não nos importa se a revolta aconteceu em Maio ou Dezembro, na França ou na Rússia. Estamos interessados nas insurreições em general; queremos formular uma generalização que seja aplicável a outras insurreições. Queremos um universal que explicará los particulares”

seus defensores, de todo viés político ou até cultural (Funari 1997, 1999; Trigger 1989). Curiosamente essa maneira de instituir uma determinada explicação do passado, resulta semelhante às formas de conceber, normatizar e regulamentar às vidas e os corpos das mulheres, a maternidade, a sexualidade e as estéticas femininas, por parte das instituições educativas, acadêmicas, jurídicas e religiosas, dos Estados, no séculos XVIII e XIX (Mosconi 1994).

Quando se examinam os usos dados às máscaras culturais do Passado, a História e a Cultura material parecem ser dois preciosos “anéis de poder” que permitem dominar os olhares das pessoas e, dessa forma, mostrar para eles uma única ordem de tradições, costumes, narrativas e objetos, relação constituída sobre um conjunto definido a partir de uma definição do passado como conjunto. Assim esses discursos ajudam a introduzir e nortear as visões de mundo da população, no presente. Resulta importante notar que, embora geradas como conhecimentos acadêmicos ou científicos, essas ordens e conjuntos de objetos conservam um ar místico que, por um lado, reflete concepções subjetivadas e culturais de passado, mas, por outro, e aproveitando esse fenômeno, procura manter a rentabilidade do mercado da cultura e da indústria turística (cf. Funari e Pelegrini 2006 e Rambelli 2002 e Vasco 1985).

Resumindo o nosso argumento ate esse ponto:

Diversas noções de passado foram, institucionalizadas e definidas como categorias fundamentais do campo das Ciências Humanas e Sociais, e foi desenvolvida com diversos intuitos, entre outros, para ser usada em espaços e formas concretas ligadas aos objetos de estudo e interesses do campo acadêmico em principio, mas em concordância com os próprios interesses e visões de mundo dos campos do poder, das classes

dominantes. Elas passaram a ser implementadas, por meio dos sistemas educativos centralizados, como parte da vida social, misturando-se (ou sendo apropriadas e assimiladas) com as formas de conceber o tempo das diversas comunidades e indivíduos.

O passado pode ser considerado, portanto, como um poderoso agente *mutagênico*. O passado possui um papel explicativo central por que é um elemento chave que nos permite *compreender* diversos fenômenos. Manufaturado na forma de narrativa histórica destinada às crianças, o passado comporta uma estrutura semelhante ao argumento do conto natalício de Dickens (2008).

Nessa peça, três fantasmas aparecem durante a noite prévia ao Natal e levam ao velho capitalista amargurado e avarento Scrooge para uma viagem pelo tempo para que contemple sua vida, no passado no presente e no futuro. Dessa forma, ao ver a sua vida vista como observador externo e desde a distância ele passa por uma experiência catártica, terapêutica, de iluminação (Arendt 1958:574) e, dessa forma, por meio da introspecção reflexiva, no final da história ele chega a se compreender e, portanto, tomar consciência de que ele podia mudar as condições do seu presente e, portanto, do futuro.

A história para crianças, na sua própria lógica, as leva a “contemplar” e “memorizar” os fatos das vidas passadas de velhos *Scrooges*, segundo a moda nacional, para que, saibam reconhecer, como todos os cidadãos da sua nação, personagens, idéias, valores espaços e objetos próprios do projeto político nacional dominante.

Essas noções de passado e de história faz parte da herança de várias gerações ao redor do mundo; elas poderiam ter sido levadas ao redor do

globo junto com as campanhas expansionistas e projetos imperiais europeus durante os últimos três séculos e com as campanhas dos missionários católicos e cristãos (Díaz-Andreu 2006; Funari 1999, 2007; Hingley 2000; Silva 2005a, 2005b; Trigger 1989).

2. Origens comuns do *sujeito* e do *passado*.

A História, como qualquer outro objeto arqueológico, está submetida às mudanças que atingem as populações humanas que a produzem: portanto, concebê-la segundo padrões invariáveis, como se ela sempre fosse a mesma em qualquer época e lugar, implica sua concepção sincrônica, *presentista*, anulando assim as duas ferramentas úteis que ela fornece ao pesquisador: a distância e a perspectiva (cf. Jenkins 2007).

Ela muda, assim como seus usos mudam, quiçá num ritmo ligado ao trabalho dos seus fabricantes e a forma e capacidade deles de elaborar e assimilar as mudanças e novidades do seu universo já materializadas. Se mudam as formas como se apercebe, usa e define a História, o mesmo deveria acontecer com o modelo de sujeito implícito nela; assim, portanto, com cada corte espaço-temporal que se faça, poderia se conferir que o sujeito assume umas configurações características (Ibarra 1995, 1998). Esses fenômenos, pela dinâmica da produção da história (De Certeau 1988, 2002), estão ligados a identidade do sujeitos; porém, ela apresenta um evidente conflito enquanto discurso, pois implica aceitar enunciados como do estilo “os araras são os bororos”.

Explica-se essa afirmação:

Por exemplo, nas histórias bíblicas que ainda fazem parte da visão de mundo de milhares de pessoas, o tempo, o espírito, o propósito da vida, o

homem (e depois a mulher segundo a lógica desse argumento tradicional e popular), parecem ter a sua origem no ato de amor e magnanimidade da criação por parte de um Ser absoluto, masculino, adulto, onisciente, único, eterno, barbado e de cabelos brancos e compridos, que veste com um longo roupão branco e calça chinelos.

Essa forma de explicar as origens pode levar a que o discurso historiográfico torne-se em mito de origem que, alias, também faz parte dos projetos de formação de identidades nacional dos Estados modernos. Nesse sentido, cada indivíduo é modelado, como acontece no Gênese, ou seja, dependendo da sua origem racial, sexual e social, segundo modelos esquemáticos, estereotipados e normativos de corpo, sexualidade e de ser humano, cada pessoa é concebida e explicada como “colombiano”, como “Homem” ou como “Mulher”, como “branco”, como “rico”, como “civilizado” e, segundo essa lógica de origem, ele possui uma identidade fixa que implica normas e códigos morais ou hábitos e costumes, entre outras características.

Retomando parte da discussão já exposta anteriormente, considera-se que o processo de constituição do sujeito no que respeita aos usos do passado poderia partir do exame do papel que cumprem¹⁴ os autores dos livros de História destinados às crianças. Pensa-se que esses livros partilham uma origem com as narrativas religiosas tradicionais que, não por acaso, atingem os mesmos universos de produção dos modelos de sujeitos que os do campo das Ciências Humanas e Sociais. Ligados geneticamente por

¹⁴ Deve aclarar-se que essa dissertação vai se focar nos autores dos livros de História. Porém, esse espaço de intermediação entre o Estado e os cidadãos está constituído pelos campos burocráticos, editorial ou educativo. Levando em conta o fato de que os Estados e as populações mudam, essas dinâmicas e campos também devem mudar segundo ritmos próprios. Os agentes que laboram nesses espaços são de origens diversas e não seguem o mesmo conjunto de regras que os autores dos livros ou dos leitores. Nesse sentido, salienta-se a idéia de que os mecanismos e processos que levaram a que a História se constituísse como modelo identitário das nações, não podem ser simplificados, nem sequer na dimensão macrossocial aos jogos e interesses de uns poucos agentes (cf. Acosta 1998 e Choppin 2004).

esse espaço de formação social, esses discursos atingem diretamente às crianças diretamente.

Esses discursos partem de uma concepção de criança que, como acontece com respeito de outros indivíduos e grupos, é uma derivação de um modelo de ser humano. Esses modelos por meio do qual se concebem aos “outros”, possui atributos que levam a pensar que se trata do adulto típico da classe ou grupo dominante da sociedade: um Homem adulto. Nesse sentido, diversas facetas da vida das pessoas, no campo da história, são explicadas segundo óticas e modelos masculinos que visam, conscientemente, definir o universo segundo seus próprios critérios de gênero (Butler 1991; Haraway 1991; Ibarra 2005; Mosconi 1994; Perrot 2007; Rago 2004).

Para explicar como a História forma cidadãos, cria identidades, permeia memórias ou sujeita corpos, tende-se a seguir o esquema macrosociológico clássico: uma entidade orgânica, incorpórea, inapreensível e impossível de enxergar com os sentidos, chamada de sociedade, utiliza ferramentas diversas, físicas ou discursivas, opressivas por natureza, para classificar e localizar os seus membros com respeito de uma ordem total e absoluta, princípio e fim e, com esse intuito, desenvolve, salienta, fornece e procura inserir modelos de como ser humano no corpo de cada indivíduo.

Salienta-se o debate das noções, modernas e concretas de - ou ligadas a - sujeito, sexualidade e corpo, presentes nos discursos científicos que a partir dos conhecimentos produzidos pelo campo das Ciências Puras, e de forma contrastante e contrária aos padrões de cientificidade que esse próprio campo defende e apoia, são usados socialmente.

O corpo humano, segundo esse olhar, é um construto histórico-cultural, como salientam a metáfora do andróide de Haraway (1991) e a análise de Butler (1990), capturado, sexuado e modelado por meio de noções substancialistas, culturais e normativas do corpo das pessoas inseridas dentro das próprias narrativas históricas destinadas na dimensão retórica dedicada à explicação da “condição humana”. Esses modelos e narrativas que caracterizam e comportam o objeto de pesquisa do projeto intelectual, no Mundo Ocidental na Modernidade atingem as vidas dos seres humanos e, ao explicá-los, encená-los, definí-los, desenhá-los, para proveito do campo de poder, ocultam outras expressões e concepções da vida dos indivíduos, grupos diversos e comunidades, enquanto acalam às suas vozes (Rago 1995, 1998, 2004).

Ao examinar os usos do passado por meio desses prismas críticos, se visa criticar e desconstruir às apropriações, elaborações e aplicações que, desses conhecimentos, fizeram diversos agentes, varões na maioria dos casos, com o intuito de desenvolver e aplicar modelos legislativos e controlar populações. Nesse contexto, pensa-se que os modelos que os próprios pesquisadores da área das Humanidades criaram e definiram, pela sua inserção no campo acadêmico, que depende nesse universo do campo do poder, passaram a ser usadas como lentes institucionais que deveriam ser usados para construir nosso olhar individual¹⁵.

Essas noções correspondem com a ordem social, são coerentes com seus projetos e linhas temáticas e, portanto, nelas as mulheres e, nesse caso, as

15 Crary (1992), baseado em Foucault, estabelece uma história da construção e modelação do olhar humano a partir do estudo dos usos da perspectiva narrativa e ocular nas Artes e da sua eventual implementação social na Europa no resto do Mundo. Desse processo, que liga geneticamente às Artes com à Física, entre outros campos do conhecimento, resultaria o desenvolvimento dos conceitos de imagem, narrativa e composição que caracterizam a máquina fotográfica e cinematográfica e, nesse sentido, a Fotografia e o Cinema.

crianças, os loucos e os primitivos, aparecem como objetos de pesquisa e estudo de campos que, pelos efeitos escolásticos do campo acadêmico e das políticas derivadas das estruturas da ordem sociopolítica, foram materializados na vida cotidiana por meio de códigos jurídicos, diversas instituições e práticas que definem e são estabelecidas entre os membros de famílias, grupos humanos e comunidades (cf. Patterson 1999¹⁶).

Assim, dentro das narrativas históricas acostuma-se abordar a realidade segundo modelos que, de fato, negam a legitimidade, validade ou até a própria existência da diversidade de expressões de ser. Parece que não é preciso, por exemplo, considerar que, todos nós, passamos por diversas fases durante a nossa vida, e nesse espaço, assumimos diversas máscaras, trabalhos, funções ou idéias. Não pensamos nem agimos da mesma forma ao longo da vida.

Assim, enquanto se propõe usar o esquema da besta que muda como forma de conceber ao indivíduo, nas Histórias concebidas pelos historiadores, embora fantasiado com diversas máscaras, o sujeito histórico está mais perto de ser um típico Adão. Discute-se dessa forma a noção de que o primeiro lugar onde se concebe e desenvolve – trabalho que simplesmente nem parece ser considerado às vezes - o modelo de sujeito histórico é o campo das Ciências Humanas e Sociais, concretamente a partir do trabalho dos historiadores, sejam eles profissionais ou não (De Certeau 1988; Jenkins 2007).

Porém, há uma idéia importantes para considerar: Os historiadores, como todos os membros da sua sociedade, tiveram de passar por um mesmo processo formativo: pela manhã caminhavam em quatro patas, ao meio dia

16 Primitivos e crianças faziam parte, no esquema evolutivo spenceriano, dos níveis mais simples e primigênicos da ordem sociocultural; nesse esquema forma definidos em oposição ao modelo de adulto e de sociedade industrial europeia característica do século XIX (Patterson 1999)

em dois e, à noite, em três. Eles durante essa *manhã*, tiveram que passar por um sistema educativo, religioso ou não, próprio do seu universo que lhes permitiu adquirir as bases de conhecimentos tanto lógico-matemáticos, como éticos, morais, históricos, entre outros, que caracterizariam o adulto “típico” da sua sociedade.

Considera-se dessa forma que historiadores, arqueólogos, professores de ensino primário ou médio começaram como qualquer outro ser humano e portanto, mesmo que durante o seu processo de formação escolar conseguiram desenvolver diversas capacidades, eles conservam estruturas de pensamento, categorias ou hábitos desenvolvidos durante a infância, dos quais não chegaram a tomar consciência deles (Bourdieu 1998; Ibarra 1995; Piaget 1983). Portanto, entre outras, a sua idéia de passado ou de história, que começou a ser elaborada desde a infância, pode ter se mantido nesse plano do inconsciente, ou seja, construída segundo a noção socialmente partilhada e aceita sem maior reflexão, como parte constitutiva de si.

Dessa forma ela pode se inserir na própria concepção estudos muito particulares sobre os usos do passado. Esse problema, na ótica tradicional das Humanidades tem a ver, principalmente, com os aspectos ideológicos e pedagógicos da educação, mas não dos marcos epistemológicos das Ciências Humanas e Sociais, da crítica das subjetividades ou da estrutura teórico-metodológica dos projetos de pesquisa. Salienta-se assim a idéia de que os nossos *preconceitos* têm uma origem social adulta que, pelos mecanismos sociais já comentados conseguiram, e ainda conseguem, atingir à maioria das populações modernas desde seus primeiros anos de vida.

Com ajuda das palavras de M. Ferro, apresenta-se de forma didática um

dos nortes principais que guiam e justificam essa discussão e, assim, simultaneamente, convida-se ao leitor a que considere a pertinência do enfoque para a análise e concepção desse ensaio, no que respeita à relação entre formação do sujeito, a construção do pensamento e a História:

Não nos enganemos: a imagem que temos de outros povos, e até de nós mesmos, está associada à História, tal como a contaram para nós quando crianças. Ela deixa sua marca em nós para toda a vida. A partir dessa imagem, que para cada um de nós é um descobrimento do mundo e do passado das sociedades, incorporam-se, de imediato idéias, fugitivas ou duradouras, como um amor...; ao mesmo tempo permanecem, inapagáveis, as marcas das nossas primeiras curiosidades, como as das nossas primeiras emoções. (Ferro, 1990: 9)

3. O fantasma na máquina.

Esse trabalho se desenrola dentro do universo da produção de Histórias para crianças; nesse universo, nossa besta edípica tem, entre outras, a capacidade de usar a linguagem, para ler ou escrever textos que contêm outros universos, *objetos, espaços e seres* feitos da matéria lingüística e, às vezes, gráfica, seres que, embora “reais” ou “fictícios”, conseguem atingir, por diversos meios e em múltiplos contextos, aos humanos e atingir suas vidas de formas curiosas.

A História, o sujeito histórico, e o passado, se usaram e definiram, nos dois últimos séculos, como categorias concretas do pensamento no Mundo Ocidental Moderno. Essas três categorias foram integradas nos textos destinados à educação infantil destinados a fornecer de memórias para os pequenos andróides, com o intuito de controlá-los e transformá-los em melhores pessoas e nos membros característicos das prestigiadas sociedades modelo das diversas nações.

Porém, como acontece nas histórias de ficção científica, os resultados

desses projetos provaram que havia algo de errado na concepção fundamental que se tinha sobre esses “bonequinhos”. No contexto das filosofias “com sujeito”, como as denominava Bourdieu, a noção de internalização da vida social é crucial. Considera-se importante, nesse sentido, debater os aportes da psicologia ou da biologia para a compreensão do processo constitutivo do indivíduo.

O problema, como se debate nos parágrafos anteriores, reside na explicação do fenômeno por meio do esquema dual social-individual tradicional. Salienta-se a idéia de que o esquema explicativo de pressão social não dá conta do fenômeno, mas dos seus produtos sociais como sugeriam Piaget (1983), Hallpike (1979), ou Ibarra (1995). As teorias sociológicas e antropológicas clássicas que permeiam às Ciências Humanas e Sociais não teriam um marco explicativo adequado para estudar esse processo, e prova disso seria a falta ou omissão de análises e debates sobre modelos de sujeito nelas, ao passo que, por outro lado, as escolas de psicologia poderiam estar aportando-lhes importantes campos de estudo, crítica e reflexão, como bem o sabiam N. Elias ou Foucault, entre outros.

O nosso prisma principal leva o nome genérico de teoria histórico-genética da cultura, e começou a ser construído, entre outros autores, pelo sociólogo alemão Günter Dux (2005) a partir da epistemologia genética piagetiana (Piaget 1969, 1973, 1981, 1983). Diversos desenvolvimentos dessa teoria tem sido aplicados em estudos sociológicos como antropológicos; porém, ressaltamos os estudos de caso no campo da historiografia da psicologia e psiquiatria Laura Ibarra García (1995).

Partindo da premissa de que o conhecimento se constrói, de que não nascemos com conhecimentos herdados geneticamente e de que é a vida

adulta depende das formas e estruturas elementares desenvolvidas durante o crescimento, J. Piaget, entre outros, concentrou seu trabalho ao redor da criança. Ligando biologia e produção do cultural (nesse caso, produção do pensamento científico e desenvolvimento de capacidades operatórias concretamente), a epistemologia genética tentou descrever e explicar o contraste entre o que faziam às crianças em diversos espaços com os seus discursos sobre essas ações feitas por eles.

A partir dessas experiências foi modelado o esquema evolutivo da epistemologia genética “piagetiana”, cuja segunda grande premissa é que esses fenômenos são característicos da espécie humana. Porém, essas experiências permitiram observar que, embora esses processos foram característicos de todos os indivíduos da espécie, a diversidade de condições materiais, socioculturais, políticas ou econômicas de existência influíam no percurso do processo individual e, portanto, na “sucessão das etapas” do desenvolvimento, formas de assimilação e produtos do pensamento (Piaget 1973, 1981; Hallpike 1979, Ibarra 1995 e García 2000).

A pertinência desse enfoque como ferramenta está dada, principalmente, por ele estar construído, a partir de quase 50 anos de experiências e debates feitas com crianças, com o objetivo específico de compreender a forma na que se constrói o pensamento humano e se desenvolvem as capacidades que permitem aos indivíduos agir em contextos bem definidos¹⁷.

17 Como salientam Ibarra (1995) ou Keck (2003) nas Ciências Humanas e Sociais, se identificou o pensamento dos primitivos com o das crianças (cf. Piaget 1981). Porém, no caso de Piaget, essa idéia foi apresentada como analogia para explicar estruturas que pareciam estar presentes tanto no pensamento infantil e no adulto próprio de sociedades “primitivas”. O processo de transformação da relação de identidade entre criança e selvagem (que foi implementada como projeto identitário político) em analogia epistemológica resultou da constatação da existência de paralelos funcionais no nível biológico da espécie como na constatação de que o processo de construção social da cultura e ontogenético do indivíduo, são diferentes, acontecem a escalas e

Dessa forma, viso modelar um argumento de tipo arqueológico e genealógico com o qual tentarei ligar os processos de desenvolvimento orgânicos e mentais do indivíduo quando infante, com os dele quando adolescente e adulto em estreita relação com o universo sociocultural e material mutante sobre o qual ele deviria “sere humano”.

Assim, segundo meu conceito - que baseio no de diversos autores (Ibarra 1995; Hallpike 1979; Piaget 1973) – esse marco teórico-prático concebe-se como a ferramenta apropriada para o exame da história contada às crianças nas nações modernas e, portanto das noções de “sujeito” e de “causalidade” que estão presentes nesses discursos. Justifica-se essas duas escolhas por que, como já se discutiu ao longo desse capítulo, essas histórias foram concebidas, produzidas e transmitidas às crianças com o intuito de torná-las “cidadãos”. Nesse sentido, apercebeu-se que os autores dessas histórias outorgavam uma relevância maior ao processo de modelar os seus “personagens” como a ligar estruturalmente a explicação de “eventos”, “costumes”, “espaços”, “datas”, assim como diversos produtos da cultura material, com projetos políticos dirigidos principalmente à captura e sujeição dos indivíduos, como das suas diversas formas de compreender a vida, o universo e tudo demais.

Portanto, concluiu-se que a pesquisa devia girar entorno a esses fenômenos e, nesse mesmo quadro, integrar a idéias de que as noções de “Passado” e de “História”, e portanto os diversos usos dado a elas pelos indivíduos, começavam a ser desenvolvidas, junto com outras estruturas operativas e categorias ligadas a elas, desde o nascimento.

Por outro lado, Ibarra desenvolve e aplica, a partir dos trabalhos de G. Dux,

ritmos diferentes, mas estão interligados. Porém, politicamente, a analogia é observada está sob suspeita e observada com ceticismo beligerante, pois os agentes do campo de poder ainda tentam manter o uso identitário da relação.

esse prisma, tanto no campo da história do romantismo mexicano (romances) como no campo da história antiga, se podemos denominá-la assim, dos astecas (mitos e ritos). Sem confrontar suas idéias com as das diversas escolas historiográficas, mas discutindo diretamente com as teorias clássicas que as atingem na sua base teórica, ela apresenta um marco teórico que procura gerar explicações sobre os processos dialéticos, cognitivos, biológicos, sociológicos e históricos que estão relacionados com a produção do pensamento e da subjetividade a partir da premissa da continuidade entre os processos biológicos e culturais/cognitivos:

Como produto do desenvolvimento histórico da natureza, surgiu um ser vivo que, devido a sua organização biológica precisa para sobreviver da construção de formas mentais e culturais de vida. O homem durante os primeiros anos de vida não pode dar conta de si mesmo, depende dos cuidados da mãe. Junto com ela, o recém nascido encontra, não só uma figura que mantém seu organismo com vida, mas uma representante do mundo externo junto com a que apreende uma enorme quantidade de comportamentos e conhecimentos... Assim, a interação mãe-filho e as capacidades mentais que são adquiridas junto com ela, possuem uma importância primordial na construção das formas culturais de vida: ela constitui a origem real da construção e interpretação do mundo (Ibarra 1995:79).

A idéia derivada dessa forma de considerar o conhecimento é que cada um de nós é um elemento ativo no processo de construir a realidade (Ibarra 1995:81). Se aceitar esse ponto de vista, a consequência que se apresenta como mais a provocadora e interessante, tem a ver no que respeita a análise e compreensão do ponto de vista dos sujeitos:

Se a construção das capacidades mentais começa nas primeiras etapas da ontogênese e continua até alcançar o nível de desenvolvimento dos adultos, as formas mentais, como as encontramos na história, estão ligadas com os esquemas cognitivos que foram construídos na ontogênese. Na lógica das idéias e do conhecimento residem, em outras palavras, estruturas que se construíram durante as fases iniciais da História individual. Isso significa, e essa é a consequência mais relevante, que os sistemas de pensamento da filosofia, as interpretações do mundo, a moral e as crenças que existem nas diversas culturas constituem prolongações e aplicações das estruturas construídas na ontogênese (Ibarra 1995:82)

Ibarra (2003:220) comenta a continuação que, durante a formação do sujeito, a integração da alteridade na subjetividade é vital. Esse processo, que é parte da perda de egocentrismo e do desenvolvimento das capacidades operativas envolve, portanto, a capacidade de compreender o ponto de vista do outro e de coordenar as ações próprias com as dos outros sujeitos. A moral, como a forma de percepção dos outros sujeitos, seriam, portanto, resultados do processo de construção do indivíduo que começa na ontogênese e se projeta na vida adulta. Embora esse processo apresente características que permitam concebê-lo como processo biológico de todos os seres humanos, no caso de cada indivíduo, o processo se desenvolve a um ritmo e formas particulares. Dessa forma, ele não pode se apresentar, para o observador, como um processo uniforme. Na esfera da moral, das emoções ou do seu suporte categorial, o desenvolvimento na escala individual pode nem sempre se desprender totalmente do egocentrismo¹⁸.

A forma de conceber o sujeito também se constrói dentro desse processo. Ibarra explica que a análise dos nossos discursos permitiria compreender o como o sujeito empírico (cada um de nós) se concebe e como concebe o “outro”. A integração da alteridade na subjetividade é imprescindível para a formação da moral e para garantir a sobrevivência da pessoa, pois essa capacidade é a que permite estabelecer elos entre a criança e os adultos que a cuidam, assim como permite desenvolver, de forma cada vez mais competente, as relações com outros sujeitos (Ibarra 2003). Isso significa que diversos aspectos do pensamento e do comportamento individual vão apresentar, para o olhar do pesquisador, uma série de características que são próprias da lógica do comportamento.

18 Egocentrismo é um conceito que descreve o estado de indiferenciação do mundo externo do interno na criança durante seus primeiros anos de vida (cf. Hallpike 1979).

Essa lógica, que é abandonada ao longo dos anos e por meio da assimilação das informações derivadas das experiências acumuladas durante anos, se exprime, no nível individual, e durante certos períodos característicos do desenvolvimento físico e mental das crianças, como formas de conceber o universo e, portanto, de operar sobre ele e de explicar os seus diversos fenômenos. Ibarra explica a lógica do comportamento, no que respeita à estrutura causal – ou seja, a forma de ligar dois ou mais idéias com o objetivo de explicar um determinado fenômeno, por meio de cinco elementos característicos que obtém a partir da análise de discursos e observação das ações da criança em “ambientes controlados”¹⁹:

Na estrutura do comportamento, a ação tem um princípio a partir do qual a subjetividade é desencadeada. Não importa o estímulo exterior que motiva a ação, nem de que tipo seja; a subjetividade é a que origina e organiza o comportamento (Ibarra 1995:111)

E acrescenta:

A criança outorga, nessa etapa do seu desenvolvimento, o poder de mudar a realidade aos seus pensamentos ou acredita que uma qualidade psíquica pode atuar por si mesma (Ibarra, idem).

A primeira observação que Ibarra faz a partir desse fenômeno é que a criança compreende o mundo desde a sua situação própria, como se ela fosse o centro e a origem da ação²⁰. Uma segunda observação feita pela autora é que a criança conceberia o mundo segundo esse mesmo esquema. Enquanto reconstrói mentalmente certos processo, em sentido

19 A epistemologia genética faz parte do campo da Psicologia e, portanto, a sua produção intelectual está ligada, *de grosso modo*, às experiências - e reflexões feitas *a posteriori*, desenvolvidas em “laboratórios” e outros espaços bem definidos, onde os pesquisadores tentam controlar as condições nas que seus sujeitos desenvolveriam diversas atividades que permitiram compreendê-lo. Nesse sentido, nem Ibarra nem Dux discutem os trabalhos críticos de Foucault ou De Certeau, entre outros pensadores que questionam diversos aspectos, motivações e até as condições de existência e reprodução desse campo do conhecimento e dos seus produtos acadêmicos e socioculturais.

20 Ibarra ilustra esse fenômeno com o exemplo de como as crianças acreditam que a lua ou o sol as estão seguindo

inverso, Ibarra afirma que:

Daí que na causalidade que assume essa estrutura o início seja uma substância dotada da força criadora da subjetividade (Ibarra 1995:113)²¹.

Seguindo essa lógica, Ibarra conclui que o nosso indivíduo também conceberia a origem como algo substancializado:

Assim como no comportamento, na origem, ou seja, no pensamento, já está presente o que vai se manifestar na ação, na lógica derivada do comportamento a origem dos fenômenos contém no seu interior aquilo que, posteriormente, vai sair dali (Ibarra 1995:114)²².

A quarta observação, ligada à análise dessa “lógica do comportamento” é que, além de ser “uma lógica de origem e uma lógica substancial”, ela também é uma lógica de identidade.

Dado que na origem, no pensamento, encontra-se contido o que vai surgir dele, existe uma identidade entre a origem e o existente (Ibarra 1995:114)²³.

Ao existir uma relação de identidade entre o pensamento e a ação, a criança acredita que, se existem dois objetos “parcialmente idênticos”, um deverá influir sobre o outro, embora não se aperceba um “contato espacial nem uma ligação causal evidente”²⁴. Ibarra chama isso de “finalismo” e “causalidade moral”:

21 Ibarra cita as lembranças duma pesquisadora do grupo de Piaget para ilustrar esse ponto. Narra a pesquisadora citada que, quando criança, acostumava lançar certos tipos de pedra numa pequena lagoa, sem ser vista, esperando que, no dia seguinte, naqueles pontos onde tinha caído uma, houvesse uma flor.

22 A autora (Ibarra 1998) demonstra que Hegel e, portanto, Marx, na sua teoria da História, conservam esse esquema causal.

23 Piaget explicou essa característica da lógica do comportamento com ajuda da noção de “participação” que elaborou a partir de Lévy-Bruhl (Piaget 1951-1925)

24 Ibarra esse fenômeno com o caso de uma menina que brincava de *escolinha*. O jogo consistia em ajudar às amigas que lhe agradavam com boas notas nos seus “trabalhos”, enquanto conceituava com notas ruins os daquelas das que não gostava. Esperava dessa forma, no dia seguinte, influenciar a realidade na escola.

No propósito já está o objetivo. Quando o pensamento infantil, a partir da base da lógica do comportamento, se pergunta por quê? espera obter informação sobre um motivo que se encontra entre a causa e a meta final, ou seja, tenta conhecer a intenção do fenômeno (Ibarra 1995:115)

Os objetos, nessa lógica, são definidos funcionalmente. Por isso, os objetos e os fenômenos são explicados por meio de argumentos morais, pois eles existiriam ou aconteceriam por uma razão, já contida na origem, cuja função implica um benefício para a criança. Explica Ibarra finalmente:

Num mundo cuja construção acontece por meio da estrutura do comportamento, cada evento assume o momento que regula a ação normativamente. A causalidade moral não significa que o mundo físico esteja estruturado, de antemão, como organização social, mas, simplesmente, que a dinâmica dos objetos é entendida com ajuda de um esquema no qual o dever é um aspecto da intenção. (Ibarra 1995:117)

Como já disse, embora já amadurecidos, os adultos continuam usando esses esquemas em diversos momentos da vida. Concebe-se que, durante o amadurecimento, o indivíduo abandona gradualmente, e segundo ritmos e formas particulares, o egocentrismo. Ou seja, cada sujeito desenvolve uma maior competência de ação assim como uma maior consciência de si e do mundo ao seu redor. Isso também se faz evidente na capacidade cada vez maior de compreender como diferente o ponto de vista dos outros e, dessa forma, integrá-lo à forma de explicar a ação deles como de interagir com eles.

O processo se concebe como “acumulativo”, no sentido de que, para poder agir de forma cada vez mais “competente”, precisa-se da coordenação e reorganização dos esquemas já desenvolvidos. Isso implica a noção de “assimilação” das experiências e, portanto, de diversas estruturas que, poderiam ser designadas como “memória” (Inhelder e Piaget 1970).

No contexto da vida urbana, que constitui o cenário principal dos diversos

desenvolvimentos da Modernidade, bem como da vida dos nossos sujeitos de interesse, cada indivíduo, quando começa assistir a escola, encontra-se perante a possibilidade de adquirir diversos conhecimentos e ferramentas que, durante a sua vida, vão lhe ajudar organizar seus esquemas cognitivos e categoriais de formas muito particulares, diversas das desenvolvidas em ambientes rurais, longe dos controles estatais e, portanto longe dos sistemas pedagógicos organizados.

Ibarra explica esse fenômeno histórico a partir da análise da diversidade de experiências e formas de construção do indivíduo nesses dois espaços (Ibarra 2004). Resumindo a idéia da autora, enquanto a experiência de vida no campo implica o desenvolvimento de categorias e competências ligadas, estreitamente aos ciclos da natureza como aos seus elementos, assim como a necessidades de vida concretas do dia a dia, contrasta com a experiência de vida na cidade, sobre tudo com as de indivíduos que tiveram aceder a educação.

Esses últimos desenvolveram competências e formas de conceber a realidade como acontecera apenas em alguns em outros tempos e lugares, assim como a desenvolver, como já disse, uma maior consciência da sua realidade e de si. Como observara a autora no caso de autores mexicanos do movimento romantista, durante o século XIX, as mudanças da economia, do espaço, da política, da tecnologia e do meio sociocultural levaram, como ela observa a partir da análise dos textos desses autores, tanto ao desenvolvimento de sentimentos com relação à natureza humana, à cultura e à vida, bem como à natureza em geral (Ibarra 2004). Embora o desenvolvimento de uma maior competência comporte uma maior habilidade de coordenação com os outros, isso não acontece a maior parte do tempo por que pode acontecer que não reflitamos sobre tudo o que

fazemos ou pensamos, e os motivos podem ser diverso.

Ibarra (1995) salienta a idéia de que, como as categorias com as que se concebe a materialidade do universo são definidas socialmente, e como cada um de nós tendemos a adaptar-mos a esse universo, às vezes não acostumamos ou nem precisamos questioná-las. O que pode ser enunciado de uma forma mais adequada aos nossos objetivos: as pessoas não vão precisar dum pensamento historiográfico ou arqueológico complexo, sofisticado. Portanto, pensa-se que só precisamos dos fatos básicos e necessários para a vida m sociedade e que, portanto, não precisamos desenvolver “competências” historiográficas ou arqueológicas de nível profissional para ter uma vida normal.

Dessa forma, concluímos esse capítulo com o esboço do que vem a continuação: vai se aplicar essas reflexões e ferramentas à análise do nosso caso de estudo, as noções de “sujeito” e de “causalidade” contidas no pensamento historiográfico, consignado na “Historia de Colombia” de J. M. Henao e G. Arrubla, para estabelecer um correlato entre a visão de mundo do adulto e da criança por meio do exame da constituição histórica e sociológica do seu mundo material, processo que Ibarra chama de “Psicogênese” (Capítulo II), como da sua “biografia” intelectual, processo chamado de “Ontogênese” (Capítulo III).

CAPÍTULO 2.

O MUNDO DE HENAO E ARRUBLA.

O que quer que pretendam os poetas, é claro que eles só conseguem se imortalizar a si mesmos; são Homero ou Virgílio os que reverenciamos e admiramos, e não a Aquiles ou Enéas. Com os historiadores acontece o contrário; os nossos pensamentos estão centrados com nas ações, pessoas e eventos que lemos, mas não ligamos muito para os autores.

(J. Swift. 1886. *The battle of the books and other short pieces*).

Henao y Arrubla, Royo, el Padre Astete,
Marroquín, Bello, Cuervo, los de “otrora”,
No debieran faltar, ni el padre Mora,
De un hombre que se estime en el bufete.

Prestigio tal a mucho compromete,
Y hace, a la vez, a la Nación, deudora.
La cual con gratitud conmovedora,
Una y otra edición hace y promete.

Es bella la labor de estos patriotas,
Que, de la Historia casi en monopolio,
Siguen viviendo acumulando notas.

Yo a mi manera uniéndome a los gratos,
Aplaudo a la Academia, que en su solio,
A Henao y Arrubla colocó en retratos.

(José Joaquín Casas, 1943)

1. Henao e Arrubla, *ilustres desconhecidos*.

Daniel Samper, jornalista colombiano, intitulou uma das suas matérias “*Colombia a través de las antiparras*²⁵ de Henao e Arrubla” (Samper 1983), e foi por meio dela que tive conhecimento desses dois autores pela primeira vez na minha vida, já há muito tempo. A matéria do jornalista estava escrita de um ponto de vista nostálgico e positivo, ligado a memórias da infância dele e, de certa forma, estabelecia essa nostalgia no contexto da forma efetiva como as descrições de “*gente bien*” conseguiam atingir a imaginação dele quando criança.

Porém, no que respeita a inserção e relevância desses dois autores para o desenvolvimento do campo da Historiografia como da Identidade Nacional, as análises e críticas tendem a seguir duas tendências. A primeira, pode ser concebida a partir da homenagem redigida pelo arqueólogo Luis Duque Gómez, ex-retor da Universidad Nacional da Colômbia e um dos principais pesquisadores da cultura arqueológica *agustiniana* na Colômbia, quem defendia a idéia da História de Colômbia de Henao e Arrubla contra as críticas às que estavam sendo sometidos os os autores por parte de historiadores e pedagogos (Duque Gómez 1984).

Esses últimos, localizados no outro pólo do debate sobre como deveria ser escrita e pensada a História colombiana, são profissionais formados em universidades públicas principalmente, críticos do Estabelecimento político e acadêmico. Eles identificavam a Henao e Arrubla com o campo de poder e as suas tendências ideológicas e autoritárias e, nesse sentido, limitavam-

²⁵ *Antiparras* é uma palavra castelhana, em desuso, para “óculos”. Seu uso portanto, está associado nesse contexto à ótica do passado dos “avós”. Assim, nesse caso funciona como adjetivo, da mesma forma do que a palavra *wig* funcionava para o caso inglês de “*wig history*”

se a explicar e criticar livros e autores em função da dos seus conteúdos e posição social com respeito das ideologias e classes dominantes. (Escobar 1984; Jaramillo Agudelo 1976; Jaramillo Uribe 2002; Melo 1996; Tovar 1982, 1999).

Porém, existe uma terceira tendência desenvolvida durante as duas últimas décadas. Esses enfoques incluem os textos de Henao e Arrubla como parte do estudo do campo da história da educação na Colômbia dos “manuais” ou “livros didáticos” (Choppin 2004, Gualtero 2004). Nessas análises, os textos são concebidos a partir das obras dos historiadores já citados, mas aparecem determinadas por um contexto definido, por um lado, pela ordem sócio-política e econômica imperante na Colômbia durante o fim do século XIX e começos do XX, mas sobre tudo pela função desses textos como parte de projetos ideológicos e políticos, e portanto, e pedagógicos, que teriam influenciado, de forma marcante, as práticas educativas dirigidas à população, as formas de conceber a educação popular e as expressões das elites e outras classes sociais, grupos e comunidades, de identidade nacional (Agudelo 1995; Herrera 2003; Gualtero 2004; Pinilla 2003).

Todos esses enfoques compartilham é o enfoque no contexto ideológico do mundo de Henao e Arrubla e, dessa forma, a origem dos textos parecem ser forças externas que se apoderaram dos corpos e mentes dos dois autores, e os obrigaram a redigir dessa forma, os textos de História da Colômbia. Portanto, o que se sabe das vidas deles está sempre ligado a sua genealogia, formação acadêmica ou trajetória e pública²⁶. O quadro geral que pode se gerar está obviamente definido dentro das narrativas históricas do passado colombiano que eles mesmos ajudaram a forjar: uma sucinta história política da Colômbia. Os dois nasceram durante o pináculo do poder do partido liberal no século XIX, durante o governo de José

26 Os textos que tomamos deles também fazem parte do publicado ou do público. Não foram consultados documentos dos arquivos privados deles.

Eustorgio Salgar (1870-1872) e sob o regime federativo estabelecido segundo a constituição de 1863. Em contraste, sua juventude e grande parte da sua vida pública se desenvolveram sob o regime conservador e católico que se estabelecera em 1886 (Acosta 1998; Agudelo 1995; Brown 1980; Delpar 1971, 1976; González 1993; Helg 2001 ; Martínez 1996, 2002; Meyer Loy 1970; Palacios 1980; Safford 1972, 1991; Sowell 1989).

Gerardo Arrubla, nasceu em 1872, em Bogotá, e morreu em 1946, na mesma cidade. Sobre sua infância se sabe que estudou no colégio administrado pelos jesuítas, *San Bartolomé de la Merced*, localizado no centro de Bogotá, ao lado da Catedral Primada e perto da sede do governo e do congresso nacional. Depois de se formar, passou a estudar Direito na Faculdade e formou-se na Universidade Nacional da Colômbia na última década do século XIX. Na sua elegia, redigida com o motivo da homenagem que fora organizada pela Academia de História para os ilustres autores, R. Cortázar o descreve segundo o estereótipo do *cachaco*²⁷:

Quem não conhece o doutor Arrubla? Quem não o imagina com seu caminhar devagar e repousado, o guarda-chuva sob o braço, o corpo coberto com seu fino e elegante sobretudo, detendo o seu interlocutor a cada dez passos para enfatizar uma idéia, uma história, enquanto coloca na piteira a quarta parte de um cigarro nacional? Que bogotano de sessenta anos, ou menos, que não o tem por um dos melhores amigos? Descendente dos Arrublas e, entre eles, aquele que derramou o seu sangue no honroso cadafalso²⁸; e, sendo os outros, que figuraram nos tempos da Independência, financistas de “*alto vuelo*”, nosso colega, antes do que seguir essa brilhante senda dos negócios honoráveis, desde a sua juventude tomava outros caminhos, porque seu temperamento não correspondia à agitada vida das transações da bolsa, sentindo-se satisfeito com uma vida tranqüila que lhe permitisse se dedicar ao estudo do direito e da história... (Cortázar 1943:780)

Arrubla trabalhou, até começos do século XX, e durante a Guerra dos Mil Dias, como jornalista e editor em publicações ligadas ao Partido

27 Versão bogotana, branca e aristocrática do *gentleman inglês* (cf. Hingley 2000)

28 Arrubla escreveu uma breve biografia dele (2004)

Conservador. Cortázar lhe reclamava a sua participação num golpe de Estado, mas, logo, o mesmo cronista o desculpou, atribuindo essa eventualidade à ingenuidade de Arrubla. Cortázar anotava também que ele tinha a esperança de que o homenageado, já velho, tivesse refletido e se arrependido desse ato que socavou as bases institucionais e do partido (Cortázar 1943:782) . Arrubla ingressou na Academia Nacional de História em 1808, substituindo Francisco Barrera (BHA²⁹ 1934:237-38). Começou a trabalhar na sua História junto com outro membro da Academia, Fernando Restrepo (Tovar 1999), mas só conseguiu completá-la junto com Henao. Sua vida, depois de ter vencido o concurso, parece se resumir à carreira de político, burocrata ocasional e docente. Sua produção literária não é muito extensa (cf. Ortega R. 1953) e como fato relevante, além de ter participado numa visita e estudo dos restos de um templo *muisca* na cidade de Sogamoso, Arrubla, durante seu passo pela Biblioteca Nacional, organizou o primeiro curso de pré-história colombiana, em 1926 (Aguilera 1951).

Jesús María Henao Melguizo, nascido em Amalfi em 1870, cidade da região aurífera do departamento de Antioquia, é caracterizado por Cortázar como “idêntico” a Arrubla, embora logo o descreva segundo o típico estereótipo de “*antioqueño*”³⁰:

... Se o doutor Henao parece, à primeira vista, abrumado pelos anos, não é por esse motivo, mas porque Deus quis testá-lo com sofrimentos que vão além do suportável pela natureza humana. Dentro desse corpo ainda habita uma inteligência lúcida, e a férrea vontade para a pesquisa histórica sobrepõe-se às fraquezas do envoltório terreno... (Cortázar 1943:784; cf. Appelbaum 1999)

29 Boletín de Historia y Antigüedades. Publicação da Academia Nacional de Historia.

30 Aguilera (1951) comentava que na região de Antioquia, o ensino de História se destacava pelo seu enfoque regionalista em contraste com o caso de Bogotá, onde o enfoque era nacional embora centrado na vida política capitalina. O argumento é ampliado pelo autor até considera-lo como fato relevante para explicar a forte identidade cultural regional do “antioqueño”.

Henao educou-se com um tutor, Leonidas Ospina. Posteriormente, estudou Literatura no Seminário Conciliar de Medellín. Completou a sua educação secundária no *Colegio del Rosario*, em Bogotá, fundado pela comunidade dominicana. Formado no “Bachillerato clásico”, também estudou Direito na Universidade Nacional, curso que completou em três anos porque, como comentava Cortázar, nessa época em Bogotá “*no existiam diversões que distraíssem aos estudantes*” (Cortázar 1943:785). Trabalhou como político e atuou como advogado em Bogotá até sua morte, além de ter ingressado na Academia de História em 1909, substituindo ao Libório Zerda, ex ministro de Instrução Pública. Além de ter escrito vários artigos sobre história, sua vida pública se destaca por ter estado no Congresso Nacional durante a *perda* do Panamá³¹, por ter colaborado na definição de uma das linhas divisórias com a Venezuela e por outros casos já próprios do ramo judiciário.

Sobre a relação de Henao com Arrubla pouco se sabe, além de que os dois eram considerados uma espécie de irmãos gêmeos, pois coincidiam em muitos pontos das suas vidas e pensamento. Cortázar aponta a esse respeito:

... no campo no qual se origina essa homenagem que nessa tarde lhes consagra a Academia de História, tem sido um verdadeiro companheiro, um irmão do doutor Arrubla. Idênticos gostos, idêntica modéstia, semelhantes nas idéias religiosas e políticas... (Cortázar 1943:784)

Sem poder confirmá-lo, por enquanto, parece que nenhum deles abandonou Colômbia durante sua vida. Henao parece ter conhecido a fronteira com Venezuela durante uma negociação limítrofe, mas isso é tudo. Nesse mesmo sentido, parecem estar muito mais familiarizados com a vida urbana de Bogotá e Medellín, bem como com a vida e alguns costumes

31 Evento ligado à história da construção do canal interoceânico que, na Colômbia, ao abandono das regiões periféricas por parte do Governo Central, ao estado da política interna relacionada com os eventos e consequências da Guerra dos Mil Dias como as políticas imperialistas do governo de Theodor Roosevelt e a interpretação que ele fez da *Doutrina Monroe*.

próprios das suas regiões antes do que com o resto dos territórios nacionais. A única viagem confirmada que eles fizeram ao exterior foi editorial, por meio da leitura. Sobre seu textos, como sobre eles, também há pouca informação disponível. Nos Arquivos da Academia Nacional de História não possuem uma bibliografia completa das suas obras assim como não tem notícia certa dos seus arquivos.

Além da edição dos textos publicados na revista dessa instituição e da publicação contínua dos seus dois livros até a década de 1960, existe uma tradução da “Historia de Colombia” ao inglês publicada na coletânea da *InterAmerican Series*, em 1938. Nesse sentido, também não se sabe nada sobre que leituras eles preferiam e consumiam quando crianças, além de algumas das fornecidas pela escola (cf. Aguilera 1951). Os dois autores foram católicos e, politicamente, conservadores, embora pareça que também poderiam ter defendido certas idéias liberais (Samper 1983). Porém, como salienta a pesquisa de Agudelo (1995), seus textos coincidem, em muitos níveis, com o ideário político do Regime Conservador da época e, nesse sentido, eles fazem uma importante referência filosófica, na sua “Historia de Colombia”, ao pensamento do líder político conservador Miguel Antonio Caro. Alias, como aponta Cortázar (1943), Henao e Arrubla trabalharam para o regime conservador como jornalistas, advogados, burocratas e políticos.

Contudo, nesse capítulo, como no seguinte, se procurará estabelecer, por um lado, um marco maior que permita conceber o como estava constituído seu universo cultural de referência, mediata e imediata, no que tem a ver com a História, sua escrita e ensino, com os projetos pedagógicos e políticos que atingiam a vida de mulheres e homens, bem como aos movimentos filosóficos que atingiam as mentes dos intelectuais e estudantes colombianos, sempre dentro pensando num contexto urbano e

das condições de vida de grupos e indivíduos privilegiados como foram eles.

2. Evoluindo.

O *descobrimento e colonização* de “novos” mundos pelos exploradores europeus, forneceu aos intelectuais duma nova perspectiva sobre o universo humano. A socialização e difusão desse evento, pelas tradições orais bem como por meio da jovem indústria editorial, teve uma forte repercussão nas visões de mundo de vários pensadores europeus que, eventualmente, produziram influentes sistemas de pensamento. Mas, também, essa repercussão aconteceu em virtude das artes, a arqueologia e a filologia, que se encontraram favorecidas pelo novo universo comercial e burguês que emergia em algumas nações europeias (Díaz-Andreu 2006; Funari 1998 e 1999; Langebaek 2003; Trigger 1989).

Esse universo do pensamento estava fortemente controlado pelas castas e dinastias monárquicas, os senhores feudais e as Instituições religiosas, sobretudo pela Igreja Católica, que levava vários séculos perseguindo e combatendo aos seus adversários religiosos. Nele, a noção de “selvagem” ou bárbaro”, herdada de diversas tradições greco-latinas, servia como base para a definição de todos aqueles tipos de ser humano que se opunham a conversão à verdadeira Fé ou que ameaçavam os reinos cristãos.

Por outro lado, e apoiado por burgueses, a Igreja Católica e por várias famílias aristocráticas, se desenvolve um movimento artístico e intelectual ligado ao redescobrimento, estudo e apropriação dos sistemas de pensamento, línguas e cultura material gregas e romanas, como das propriedades, privilégios, cidades e pensamento das comunidades andaluzas e judaicas, entre outras que dariam sustento as novas visões de

cultura culta, de civilização e que começariam a serem integradas as ideologias mercantilistas, expansionistas e imperialistas europeias.

As características desse substrato favoreceram eventualmente o surgimento dos museus e academias de ciência que, como no projeto enciclopedista, dedicaram-se a desenvolver coleções de todos os tipos com o fim de reunir a maior quantidade de conhecimento num lugar só (Díaz-Andreu 2006; Funari 1998; 2007; Kohl 1998; Lopes e Podgorny 2000; Trigger 1989). Foi nesses espaços onde se desenvolveram, implementaram e institucionalizaram os esquemas evolucionistas.

Nos museus, apresentaram-se perante o público, e já de forma ordenada, os objetos que os viajantes e expedições científico-militares importaram das Colônias e que, seguindo um roteiro de corte histórico, eram apresentaram ao grande público das grandes cidades, espaços que estavam se tornando *axis mundi* da vida das nações, enquanto a vida rural se tornava cada vez mais “estranha” e, ao mesmo tempo, uma tradição nacional a ser protegida como patrimônio.

Dessa forma, os campo político e cultural foram atingidos pelas novidades filosóficas apresentadas pelas teorias evolutivas, mas estas últimas tiveram seu berço ideológico dentro do campo das Ciências Humanas e Sociais, durante o século XIX e começos do XX, a partir das diversas interpretações e apropriações originais da ótica darwiniana³². A implementação dessa lógica permitiu ligar, num mesmo esquema norteado por uma lógica causal única, noções de passado, cultura, raça, tempo, movimento, ética, economia e biologia, além de uma base de dados sobre populações humanas e os seus costumes de proporções nunca antes vistas.

32 Deve-se anotar que as diversas elaborações do chamado “darwinismo” fora do campo da biologia pouco ou nada tem a ver com a teoria da evolução da espécie de Charles Darwin, embora ele se compartilhasse as noções próprias da época do evolucionismo social (cf. Patterson 1999).

Entre outras conseqüências notáveis, com a difusão e popularização das aventuras e informações sobre povos e costumes estranhos que chegavam dos mais recônditos pontos da Orbe junto com as viagens pelos oceanos da Terra, no *Mundo ocidental* certos intelectuais começaram a experimentar uma forte tensão e desconforto com relação às visões do mundo religiosas e seculares, notavelmente durante o século XIX. Nos espaços onde Deus acostumava a ser a Origem, justificativa e explicação que dava sentido à realidade das pessoas, diversos pensadores começaram a procurar e estabelecer outras causas para explicar os fenômenos naturais e sociais (cf. Dux 2005 e Ginzburg 1994).

Das experiências dos viajantes europeus surgiram também as coleções de fauna e de flora que revolucionariam o pensamento europeu, também dentro do espaço dos museus. A necessidade e desejo de organizar os novos exemplares adquiridos ajudou, por exemplo, ao desenvolvimento de novas idéias para conceber a classificação de cada um deles e, nesse espaço de reflexão, surgiram as duas teorias sobre a vida e a história mais importantes de todas: a da evolução de Lamarck e a da evolução e da seleção das espécies de C. Darwin e I. Wallace. Eventualmente, como já se disse, essas novidades intelectuais atingiram a forma de conceber tanto as origens do homem, seu passado, bem como a forma de conceber sua vida.

Gerou-se, eventualmente, entre os séculos XVIII e XIX, um importante movimento na dimensão estrutural das ideias. No que respeita ao passado e as origens do Homem e da moral, as noções fundamentais estavam constituídas dentro do espaço discursivo religioso. Com a irrupção da noção de evolução, algumas pessoas começaram a conceber a História – e a vida - como uma outra força da natureza, colocando ao homem e ao tempo de volta no mundo material. Porém, sem perder totalmente seu

carácter religioso, nos novos esquemas de pensamento, que identificavam História Universal e Evolução, a vida dos primitivos, bárbaros e selvagens, ou seja, dos habitantes das colônias dos países europeus, seus corpos, indumentárias e demais objetos cotidianos, começaram a ser parte do domínio público por meio das exposições dos museus.

Para produzir os roteiros que explicavam a ordem das exposições dos Museus, e seguindo o esquema evolutivo, colocou-se a *Europa Ocidental* como a herdeira das tradições greco-romanas e judaico-cristãs, como centro do universo e pináculo da civilização. Essa ordem, que atingira o pensamento filosófico, legal e histórico-moral, colocou os primitivos no “começo”, na base dum esquema cujo motor, a moral, permiti compreender, de forma científica, o avanço da História da Humanidade pelo caminho da progressão lógica, segundo critérios de complexidade política, econômica e cultural crescente, até a Civilização e o Estado moderno (cf. Patterson 1999). “Ocidente”, segundo essa mesma lógica, se tinha desenvolvido política, militar, tecnológica e economicamente durante o período compreendido entre os séculos XV e XIX e consolidado como poder na nova ordem geopolítica derivada da derrota do imperador francês.

Essas mesmas nações, como parte dos seus projetos político-militares e econômicos, também se apropriaram de visões do mundo aristocrático antigo (Hingley 2000, 2005). A redescoberta do mundo greco-romano, a tradução para as línguas romances das obras clássicas, a nascente indústria editorial e gráfica, as conseqüências hermenêuticas do Luteranismo, entre muitos outros fatores, assim como os próprios estudos bíblicos já haviam feito, marcaram, positiva e negativamente, o caminho dos projetos iluministas. Esse universo tinha espaço numa outra seção dos museus, onde encontravam-se as coleções de arqueologia do mundo clássico e do universo bíblico. Também achava-se nos estudos da cada vez

mais popular disciplina da historiografia, bem como na indústria editorial que publicava as obras dos clássicos. A filologia, junto aos estudos e a História da arte e Arqueologia, e todas elas ao lado dos estudos bíblicos e teológicos, ajudaram a criar um produto de ampla aceitação no universo das classes altas por que, entre outros motivos, ajudaram a consolidar a imagem normativa de Civilização e, portanto, da superioridade cultural e da origem racial das classes altas e membros do campo do poder.

As noções de primitivo como de civilizado fizeram parte dos debates sobre vários princípios da filosofia antropológica e da História. Por exemplo, ressalta-se, tanto por seus elos genéticos com o nosso prisma teórico como com o nosso caso de estudo, o caso de Lucien Lévy-Bruhl, filósofo e autor que apenas ocupa um lugar secundário na história da antropologia e a sociologia, deu um importante sentido à palavra “primitivo” dentro de um contexto evolucionista, para explicar o pensamento. Suas obras giram entorno ao pensamento de A. Comte, de quem parece ter tomado seu esquema evolutivo para a análise do pensamento humano. Lévy-Bruhl levou à discussão uma observação que tomou do livro do barão Karl Von den Steinen, viajante e estudioso da obra hegeliana, que em 1890 registrou, como parte das lembranças das suas viagens pelo Brasil, a famosa frase “*as araras são os bororos*” (Keck 2003).

O que Lévy-Bruhl elaborou e interpretou com base nessa frase e em outras informações tomadas de diários de viajantes (cf. Lévy-Bruhl 2008 [1922]), e sob um esquema semelhante ao de Comte (Keck 2003), foi que existiam formas de pensamento diferentes do racional (ou seja, do ocidental que ele possuía), uma vez que, essas formas de compreender e explicar o Universo e tudo demais, pareciam não ser conscientes das contradições contidas no seu discurso³³; assim, fazendo uso do esquema *comtiano*, ele

33 Por exemplo, desenvolve o conceito de “participação”, que Piaget redefiniria anos depois, com o intuito de gerar uma explicação ao fato de que duas entidades diferentes compartilharam um

tentou classificar cada tipo de “pensamento” num dos níveis da cadeia lógica progressiva. A idéia resultou provocadora para vários pensadores, pois questionava várias idéias fundamentais da lógica clássica ao afirmar que o pensamento primitivo parecia seguir princípios que desafiavam, concretamente, a noção de não contradição.

Os conceitos de primitivo e civilizado também foram implementados como forma de justificar e explicar as novas ordens e categorias sociais e geopolíticas. Eles sustentaram uma das conquistas mais importantes do pensamento moderno, junto com a concepção da unidade da espécie e a concepção da História do Mundo: a educação popular e Infantil. Assim como Lévi-Bruhl, C. Spencer, grande influencia no pensamento de políticos e intelectuais colombianos durante o século XIX, também alimentou sua visão de mundo a partir do esquema pensamento a comtiano. Porém, Spencer como muitos outros pensadores da sua época, foi atingido por produtos intelectuais derivados do Romantismo, entre eles, pela pedagogia de J. Pestalozzi.

O pedagogo suíço, cujas idéias e sistema educativo influenciaram Europa e América, herdou várias idéias derivadas do Romantismo alemão, como o nacionalismo e patriotismo congênito ao movimento, o amor pela natureza e pelo folclore incarnado nas tradições e formas de vida dos camponeses. Entre essas idéias, a relação mãe/filho, segundo observada na tradicional vida camponesa, inspiraria de certa forma seu conceito de educação popular, como também, de certa forma, também o fez a sua visão inspirada das lições de história pátria dum mestre seu (Coe 2000)

Ambos elementos, a idéia da popularização da educação como a do ensino da história nacional, passariam a estar implícitos nos projetos de

mesmo predicado existencial (cf. Lévy-Bruhl 2008). Piaget (1981) usou esse conceito quando construiu sua analogia para descrever sua concepção de egocentrismo infantil.

desenvolvimento dos sistemas educativos e, dessa forma, a escrita dos livros de história pátria tornou-se uma forma efetiva de inserir às crianças e às mulheres dentro dos projetos civilizatórios, identitários e imperialistas dos Estados (Bonjour 1975; Escobar 1984; Davin 1989; Hill 1989; Herrera 2003; Hingley 2000; Mosconi 1994; Silva 2005a; Steedman 1989).

Tolkien (1974) comentava um fenômeno curioso com respeito da leitura e do folclore durante o século XIX: na Europa como na América Latina, destinou-se toda uma bibliografia literária de ficção e mitologia às habitações dos infantes. O motivo parece arbitrário até que se considera o lugar dado às criança e primitivos no quadro evolutivo da cultura, da civilização e da história humana: os dois parecem compartilhar o mesmo nível de desenvolvimento. A fantasia épica, tão própria do romantismo, habitada por personagens mitológicos começava a ser registrada a partir das versões de contos camponeses pelos pesquisadores, dos séculos XVII, XVIII e XIX, de línguas germânicas, francesas, italianas, espanholas ou inglesas.

Por outro lado, a literatura de ficção, encenada em exóticos quadros históricos e antropológicos, era publicada por episódios nos jornais nas línguas nacionais. Pode ter acontecido assim que esses universos literários foram criados por europeus que, de sua parte, imaginavam a América, junto com outras ex-colônias ou colônias, seus habitantes e geografias, como cenários e personagens primitivos, exóticos e mágicos adequados para o desenvolvimento de histórias de aventura, ou até de temas históricos, que deveriam atingir, como ainda atingem, milhares de leitores (cf. Steedman 1989; Funari 2006).

Nesse marco de transformação social da cultura, ao mesmo tempo que a História e o mito começavam a ser discutidos e pensados dentro dos

debates filosóficos e evolucionistas, diversos estudiosos começaram a aperceber os efeitos desses “discursos” em indivíduos e sociedades; de fato, começaram a se estudar as formas nas que as pessoas pareciam elaborar essas informações e usa-las em diversos contextos sócio-políticos (cf. Marx 2007 [1851]; Nietzsche 2007 [1873]). Nesse contexto, tanto na sua forma de discurso de dominação o submissão, como discurso liberador, a História, nas suas diversas formas, tornou-se, ao lado da Bíblia, o guia espiritual e político de dominados, dominadores e de todos os outros agentes sociais, que lutavam pelos espaços públicos gerados pelos Estados modernos.

Porém, a consequência mais perigosa dessas narrativas evolucionistas foi que elas tornaram-se parte sustancial do apoio científico de múltiplos discursos e políticas de exclusão e submissão como da formação dos cidadãos de cada Estado moderno. As artes e as ciências humanas e sociais, assim como a Medicina e a Biologia e a Política e a Economia, alimentaram-se de diversas pesquisas feitas com base na elaboração das narrativas que os descreviam. E também, de modo relevante para a seguinte seção do nosso argumento, essas novidades começaram a ser implementadas nos territórios das novas nações americanas, levadas por diversos agentes enviados com a missão de coletar dados e conhecimentos diversos que deveriam servir para a construção dos novos estados e dos novos mercados.

3. Você? Mas, quem é você?

Por meio das leis de migração de 1572 (Solano 1990), milhares de colonos e militares vindos da Espanha, que antes não tinham terras nem nome, conseguiram ganhar títulos de propriedade sobre terras e servos, bem como o título de *fidalgos*. Mas, eles e seus filhos, os indianos, nem sempre

foram reconhecidos como nobres pelos espanhóis peninsulares. Embora existia a lei de “*pureza de sangre*” que pretendia controlar a migração entre o reino espanhol e as suas colônias, para o Novo Mundo viajaram, uns por vontade própria enquanto outros viajavam como mercancia, pobres, aventureiros, perseguidos, “conversos”, milhões de escravos de origem africana e mulheres (Baudot 1983; Funari e Orser Jr 2001; Funari 2008).

Durante a Colônia essa situação não melhorou. Por exemplo, embora os Indianos viajaram à Europa para se educar, os cargos administrativos importantes sempre foram destinados a espanhóis e o comércio foi monopolizado pelo governo imperial. Na Espanha poucos americanos eram considerados como “iguais” ou reconhecidos como parte do reino. Depois da conclusão das guerras de Independência, mantiveram-se a maioria das instituições administrativas e sociais existentes, e os agora chamados de colombianos ricos continuaram enviando seus filhos ao Velho Continente e importando diversas mercadorias e manufaturas, fornecidas por ingleses e franceses principalmente.

Por um lado, a permanência das estruturas coloniais da administração e burocracia imperial portuguesas e espanholas continuou sendo referência de diversos governos durante o século XX, concretamente nos conteúdos e objetivos de projetos políticos, raciais e culturais de forte base católica destinados ao controle do indivíduo (J. Deangler 2005; Funari 2008). Por outro, a abertura comercial, devido ao fim do monopólio imperial, permitiu que diversas mercancias, entre elas jornais e livros fossem solicitados com maior frequência, sobretudo em Bogotá, introduzindo dessa forma, embora tardia e fragmentariamente, as diversas novidades dos campos filosófico, político e científico, o que ajudou a que se desenvolvessem diversos círculos intelectuais e literários nessa cidade (Brown 1980; Safford 1972).

No que respeita ao desenvolvimento do Estado, a inexperiência dos indianos, bem como a novidade da situação, levou a que eles procuraram constantemente referências em idéias e instituições européias, assim como modelos para implantar nas suas nações (Brown 1980; Martínez 2002). Diversos agentes pensavam que Colômbia devia integrar-se aos mercados mundiais e, portanto, o país precisava de mão de obra qualificada para o estabelecimento de indústrias e portanto, enviavam aos seus filhos para se treinar lá. Mas não tiveram sucesso. Posteriormente, também fracassaria a política migratória que visava levar operários europeus a morar e trabalhar na Colômbia.

Dessa forma, por meio das experiências acumuladas durante as viagens, ou por meio dos produtos editoriais, os “colombianos” apropriaram-se de diversas imagens, hábitos, costumes e cultura material europeias, os integraram no seu dia a dia e os usaram com diversos intuitos nos turbulentos anos que seguiram a consolidação da República. Porém, a experiência européia tornou-se complicada para os viajantes colombianos, que encontrariam muitas dificuldades para se movimentar num universo ao qual eles acreditavam pertencer ou conhecer. Entre outros fenômenos, Martinez (2002), por meio da análise de diversos escritos desses viajantes, faz evidente que as diversas experiências colombianas na Europa do século XIX, impactaram ao conjunto de viajantes.

Contudo, em alguns casos muito especiais teriam desenvolvido consciência da sua identidade. Com efeito, vários desses colombianos, bem educados nos costumes, tradições, artes e culturas “cultas” do Velho Continente, partilharam a experiência de não serem reconhecidos, nem como colombianos, nem como aristocratas. Poucos dentre os europeus podiam localizar seu país no seu mapa mental ou num mapa qualquer. De certa forma, esse fenômeno pode ter salientado a necessidade de exibir a

Cultura e Riquezas nacionais nas feiras mundiais e museus, e de integrá-la à grande narrativa da História da Civilização.

Porém, os projetos de apresentar a Colômbia nas feiras universais a Europa, no século XIX e começos do XX, fracassaram, por que nunca houve orçamento disponível, nem uma idéia clara do que enviar e apresentar como colombiano. Nesse contexto, a cultura material, arqueológica e etnográfica, das “civilizações” indígenas tornou-se tesouro nacional, pois, seguindo o exemplo de países como México ou Perú, Colômbia encontrou-se com um meio, análogo ao das apropriações das civilizações antigas mediterrâneas, que outorgava ao passado nacional um certo ar chique e permitia ligar sua “história” a grande narrativa da Humanidade (cf. Henao 1915-16).

A definição do que era “ser colombiano” tornou-se uma idéia importante para eles. Vários pensadores e políticos começaram a se questionar nesse respeito e a sugerir idéias norteadas pelas novas idéias de evolução social e, portanto, de raça, língua, civilização e pátria. Deram-se debates, por exemplo, sobre como os “colombianos” haviam herdado um certo desprezo aristocrático “espanhol” pelo trabalho manual tardiamente, no sentido de que a maioria dos imigrantes nem sempre foram de origem nobre, nem *puros de sangue*. Ressaltava-se, nesse sentido que foram as leis coloniais que lhes outorgaram o *status* de fidalgos, e só posteriormente passariam a “agir” como tais (cf. HDC 1929).

No que respeita ao campo laboral, nos debates políticos a imagem do europeu manipulava-se segundo uma noção que era usada de duas formas características e opostas. Os “estrangeiros” foram concebidos como modelo de mão-de-obra qualificada e, portanto, diversos governos salientaram a imigração. Pelo outro, esses estrangeiros também foram

apresentados como agentes perigosos para a ordem social, pois, com base nas notícias dos diversos sucessos que aconteciam na Europa, vários setores políticos estavam temerosos da influência dos novos movimentos populares, filosofias socialistas e revoluções.

Concebiam-se as “massas”, ou o “povo” como hordas de selvagens incontroláveis, ou como massas de selvagens manipuláveis. Contudo, as políticas de imigração fracassaram rotundamente, sendo a maior parte dos imigrantes, pessoas que pertenciam a diversas confrarias, missões e ordens católicas. (Martínez 2002; Pinilla 2003; Sowell 1989; Torres 1988). Anos mais tarde, a Educação tornou-se a solução mais prática e realista do que a idéia da imigração europeia para consolidar e estruturar a indústria nacional, política (Martínez 2002; Pomerlau 1981).

No contexto das narrativas da História da República colombiana, se salienta constantemente a idéia de que um dos principais cenários políticos e culturais da nação – se não o principal- foi Bogotá³⁴. Com efeito, ela, além de ser o centro administrativo e político da nação, tornou-se, a partir da fundação da República de Colômbia com a Constituição de 1886, o epicentro tanto da história do país desde os tempos pré-históricos, como da cultura culta na Colômbia, por ser o centro político-administrativo, por contar com a maior quantidade de instituições educativas de ensino básico, médio e superior, por ter o maior mercado editorial e por ter uma notável circulação de idéias, por ser o maior consumidor e produtor de cultura culta. Nesse sentido, Bogotá apresentava dinâmicas de vida e recursos políticos, econômicos e culturais que a diferenciavam do resto das cidades colombianas.

34 Román (2005) critica essa visão de Bogotá como “axis mundi”, por que ela seria um efeito das políticas centralistas dos Governos dominados principalmente por políticos capitalinos, como escolástico, no sentido de Bourdieu, ou seja, como produto da propaganda política e dos projetos educativos colombianos.

Dentro dos seus espaços modelados segundo os padrões espanhóis (Funari 1998; Solano 1990), a maioria de agentes políticos da época elaboraram suas visões de mundo sobre Colômbia, sempre com a ajuda do abundante volume de escolas e leituras disponíveis (cf. Acosta 1998; veja-se também Blatchford, Burke, Farquhar, Plewis e Tizard 1987; Foucault 1971). Nesse respeito, Martínez (2002) e Brown (1998; cf. Safford 1972), reportam por exemplo, que se consumia uma grande quantidade de jornais europeus que os intelectuais de Bogotá discutiam nas reuniões como se foram tópicos locais. Na década de 1870, em Bogotá existiam bibliotecas públicas onde, segundo registros consultados por Martínez, a literatura e a história eram as categorias mais consultadas.

Por outro, bibliotecas privadas que se mantinham atualizadas graças a um mercado editorial considerável, sobretudo de autores de literatura e filosofia franceses, a maioria deles católicos, mas também de historiadores e filósofos, entre outros. Observava Martínez que era notável a ausência de textos de corte socialista e a abundância de corte católico, inclusive nas bibliotecas dos liberais (Martínez 2002:103 e seguintes; cf. Ghotme 2006 e Meyer Loy 1970).

Porém, o fenômeno da indústria editorial não atingiu unicamente às camadas sociais “superiores”. Anotava Earle (1997:169-70) citando a Chartier, que os produtos da Imprensa tiveram de atingir à população letrada que os consumia, compreendia, assimilava e usava de formas bem particulares. Além da possibilidade de que alguém os lera para grupos de pessoas, os panfletos e diversos materiais impressos também apresentavam ilustrações referentes aos temas discutidos, imagens que tiveram de atingir às mentes de um público maior do concebido geralmente.

4. O Doutor Angélico e a sua gangue *versus* os Sete de J. H. Pestalozzi.

Junto com o fim das guerras de Independência e o estabelecimento do novo Estado veio a implementação de uma política educativa (cf. Earle 1997:169; Safford 1972). Os debates entre os membros das duas facções políticas foram furiosos, pois enquanto os Liberais salientavam as Artes e a Literatura e Humanidades clássicas, os Conservadores apoiavam a idéia de que a educação devia estar dirigida a produzir técnicos e profissionais nos campos da indústria, tecnologia e engenharia.

Os Conservadores pensavam que os Liberais, ao apoiar às Artes liberais e Humanidades, adiando dessa forma o progresso do país. Só coincidiram, mas só até certo ponto, na importância da educação cívico-moral e no papel relevante da Religião católica. Contudo, durante o regime Liberal chamado de “Radical”, se salientou a educação moderna e secularizada enquanto a Igreja perdeu seus privilégios, porém, só durante alguns anos.

No que respeita à leitura, para a década de 1860, as crianças aprendiam a ler por sílabas e, adquirida a capacidade de “ler”, elas passavam ao frente da classe, para ler trechos de histórias bíblicas contidas nos catecismos, método de ensino bem popular no contexto das comunidades católicas e nas colônias ibéricas, e, parece, se sugeria e se mandava, como obrigação moral, que as mães salientaram essa prática escolar e religiosa (Acosta 1998:59-70; cf. Ghotme 2006 e Ocampo Flórez 1997).

Para 1870, década que marca o nascimento dos autores de nosso caso de estudo, uma facção liberal, secular regia ao país e o tinha definido como república federativa. Durante esse regime se implementou o primeiro projeto modernizador da educação, baseado no sistema educativo

“prussiano”. A base dessa reforma foi o pensamento de J. Pestalozzi, quem teve uma grande influência em nível global no processo de popularização, centralização e modernização dos sistemas educativos. O modelo pestalozziano teve sucesso a escala global: escolas norteadas pelas idéias dele foram fundadas, primeiro na Europa³⁵ e, posteriormente, na América Latina e nos Estados Unidos (Coe 2000; Gualtero 2004; Schultz 1995).

Para levar a cabo sua implementação, o Governo contratou sete instrutores prussianos protestantes, condição que gerou problemas e que levou a que, contratualmente, foram impedidos de difundir suas idéias religiosas. Cada um deles passou a organizar o sistema em cada estado da União (Colômbia era, nessa época, uma federação). A reforma funcionou, mas também foi usada por facções católicas e conservadoras para salientar uma guerra civil em 1877, que marcou o fim do regime liberal, da federação, da separação do Estado da Igreja como da reforma (cf. Delpar 1971, 1976; Martínez 2002; Meyer Loy 1970).

Essa reforma introduz no país a noção de educação secular e popular, apesar de se poder comprovar que todo o esquema moral estava construído sobre uma forte base católica. E, mais importante ainda, apresentou à população a noção de educação pública. Por meio de diversos concursos e competições escolares, demonstraram-se os avanços dos estudantes. Porém, também foi motivo de discussão pública, pois a instituição eclesiástica perdeu força e influência popular, e teve que apelar para a proteção dos paroquianos (Martínez 2002).

Para quando Henao e Arrubla viraram adolescentes, duas guerras civis outorgaram o poder ao novo regime conservador, que estabeleceu o esquema político que durou, em forma constitucional vigente até o ano de

³⁵ Herbert Spencer dirigiu uma delas.

1990. A constituição, centralista e católica, foi assinada em 1886, e posteriormente assinou-se a Concordata de 1887 com a Igreja Católica que devolveu à Igreja a administração da educação pública.

No início do século XX, a situação não mudou substancialmente no que respeita a educação. Embora se implementasse uma nova reforma educativa em 1902, segundo o plano de estudos para as escolas primárias, urbanas e rurais na Colômbia, no ano de 1904, antes de começarem a receber aulas de História pátria, durante o terceiro ano do ensino básico, as crianças das escolas já deveriam ter aprendido o catecismo do sacerdote Gaspar Astete, recebido educação cívica e, entre outras coisas, escutado (memorizado ou aprendido) histórias e biografias do Antigo Testamento (Acosta 1998; Ghotme 2006; Helg 2001:56; Londoño 1995; Ocampo Flórez 1995).

Tal situação era coerente com os planos educativos governamentais e com a doutrina católica da Igreja, instituição encarregada da formação dos pequenos cidadãos. Embora os liberais tentaram educar às crianças sem intermediação da Igreja, esta, ao lado de setores poderosos da classe dominante, conseguiu deter o processo. Contudo, mesmo durante o período “secular”, o Catolicismo e a religião, se não a moral cristã, que também estava enraizada nos projetos educativos europeus permeava a vida da maioria da população.

No ano de 1864, o papa Pio IX publicou um *syllabus* no qual se predicavam os perigos da educação leiga. Esse escrito foi tomado como referência filosófica das lutas contra o Estado liberal. Leão XIII, consciente das mudanças sociais e políticas, publicou várias encíclicas em que desqualificava e condenava o pensamento comunista e socialista, indicava estratégias políticas a seguir, instaurava e restaurava o pensamento

escolástico como base tanto da educação como da política e da vida social (Leão XIII 1883; Kunz 1954:217). Dirigido especialmente às nações americanas, o pensamento social católico de autores ibéricos, como o de Jaime Balmes, também ligado tematicamente ao de Leão XIII, fazia parte do pensamento de figuras como Miguel Antonio Caro (Davis 1979:348). Pode-se dizer que o pensamento escolástico, também presente no protestantismo, fazia parte da base da filosofia normativa e moral das sociedades “ocidentais”.

Um elemento importante que deve ser ressaltado, é que não se tem muita certeza de como as instituições privadas implementaram essa reforma. Entre os colégios privados mais importantes em Bogotá, estavam o *Colégio del Rosario* (onde se formou Henao) e o *Colégio de San Bartolomé de la Merced* (onde se formou Arrubla), ambas instituições fundadas pelo Império Espanhol e ambas faziam parte da Igreja. O escolasticismo fornecia, por outro lado, um esquema que dava um consolo a esses dilemas existenciais novos, pois conciliava ciência e religião, vida política e espiritual, assim como as diversas técnicas de controle populacional já conhecidas pelas instituições religiosas.

Nesse espaço, e de forma notável, as comunidades dominicanas e jesuíticas, como já se disse antes, administravam dois dos maiores colégios em Bogotá, cujas filosofias educativas continuam até o dia de hoje, sendo pouco estudadas como parte desse processo. Assim, no cenário das discussões e lutas políticas pelo Estado colombiano durante a segunda metade do século XIX, e começos do XX, enfrentaram-se e sucederam-se, como resultado de guerras civis, dois projetos ideológicos importantes no que respeita a educação e, portanto a implementação de uma forma de escrever e contar a História as crianças e jovens colombianos, o Liberal-Pestalozziano e o Conservador-Católico. E embora o sistema

pestalozziano se mantivera como modelo de educação e pedagogia modernas, o pensamento escolástico da Igreja Católica manteve seu poder de base, dentro e fora das escolas.

5. Pátria e História: mães e crianças.

As noções modernas de Estado e Sociedade nacional podem conceber-se ao redor das idéias de “Pátria”, “Civilização”, “Ordem” e “Progresso”. Essas noções estavam ligadas aos modelos filosóficos e políticos europeus, essencialmente evolucionistas, do século XIX, constituídos ao redor das experiências coloniais e colonialistas, aos novos modos e formas de produção, bem como à sua inserção social cada vez mais notável.

Esses fenômenos podem ser explicados a partir da constituição do campo acadêmico ao redor do campo de poder e seus empresas coloniais: o interesse pela apropriação e controle de novas terras e recursos e de conhecimentos estava coligado com o apoio à recopilação e elaboração de novos conhecimentos e técnicas por parte das Ciências, nos espaços dos Museus e das Universidades. Nesse contexto, a educação popular incrementou seu valor e prestígio, pois ela implicava, como ainda implica, a formação de seres humanos com capacidade maior de produção, um a melhor qualidade de vida, e nesse sentido, um ser humano mais “civilizado”.

Nesse contexto, e derivado da lógica e ordem impostas pela institucionalização de noções de sincronia e civilização, duas noções foram repensadas ao redor do centro conformado pelo campo de poder e seus agentes: “História” e “Sujeito”. Ambas noções foram atingidas pelos esquemas de progresso, pátria e evolução e, por meio dos projetos políticos e pedagógicos, elas atingiram à forma de conceber e, logo, de

formar e definir a vida de crianças e mulheres. Com efeito, várias autoras, que se concentram no estudo do impacto da política e do pensamento nos séculos XIX e XX, apontaram como às mulheres e as suas crianças tornaram-se, com efeito, um importante objetivo e objeto de estudo das legislações, filosofias, disciplinas científicas, sociais e políticas modernas, assim como das instituições religiosas (Davin 1989; Mosconi 1994 2005; Perrot 2007 e Rago 1998).

Esse fenômeno tem uma importância central por que, enquanto por um lado se escreviam as Histórias ao redor das vidas de Homens exemplares (cf. Earle 2000), por outro, como salientam Davin (1989) e Mosconi (1994), crianças e mulheres viravam os alvos dos projetos de educação e reeducação. A justificativa parecia evidente: a Pátria tornava-se, em si mesma, um objetivo. Portanto, a permanência de cada Nação no tempo, sua posição no quadro da Civilização, seu progresso constante e cada vez maior dependia, em grande parte, nas capacidades das mulheres como mães, como ferramenta reprodutiva e educativa. Elas, por um lado, foram concebidas, no contexto da Industrialização, como uma força laboral importante. Mas, ainda mais importante, elas eram as mães das crianças que virariam os “homens” e as “mulheres” do futuro, ou seja, os soldados, os operários, entre outras coisas.

Portanto, elas tornaram-se em entidades imprescindíveis por serem as máquinas que garantiriam a continuidade da Pátria. Dessa forma, e embora foram consideradas inferiores aos Homens, pela sua condição de mães em potência, sua condição feminina passou a ser objeto de reflexão e controle dos campos da Educação, da Medicina e da Higiene pública. As crianças, nesse quadro que misturava produção econômica e reprodução sexual, passaram a ser consideradas como pequenos adultos, ou adultos em potência. Assim, a Educação e, dentro desse espaço, a História como a

Educação Cívica foram escolhidos como os meios prediletos para transmitir e institucionalizar os modelos nacionais de como ser humano.

Em Bogotá, no dia 21 de agosto de 1882, o diretor geral da instrução pública do departamento de Cundinamarca, Constancio Franco Vargas, publicou um decreto que regulamentava a celebração da “festa da república”, no qual se esboçava um plano de ensino da História da Colômbia que caracterizava os heróis da Guerra de Independência como “*espartanos*” e, portanto, “ao mesmo tempo como guerreiros, filósofos, virtuosos, abnegados e sábios” (Aguilera 1951:27). Esses planos estabeleciam distinções entre educação rural, urbana e normal; as duas últimas abordavam mais conteúdos temáticos, mas já estava incluso o estudo dos eventos de 20 de julho de 1810. Salientava-se, nesse mesmo estilo, a escrita de “notícias biográficas” para as escolas rurais e urbanas – *Policarpa Salavarrieta* só seria apresentada nas escolas urbanas segundo decreto – e de biografias nas escolas normais. Esse decreto o publicou Aguilera, pois seu espírito, segundo ele, contrastava com as atitudes do seu amigo e reitor do *Colegio del Rosario*, quem salientava a eliminação da História dos planos escolares, seguindo a moda do pensamento *spenceriano*.

Curiosamente, os textos destinados às crianças têm sido descritos como pertencentes a uma época de catequismos e manuais (Escobar 1984, Herrera 2003, Pinilla 2003, Gualtero 2005). Nas primeiras tentativas e projetos educativos no campo da História pátria já estavam consignadas até no pensamento político de Simón Bolívar, e foram levada a prática como decreto durante o último governo da outra figura representativa da Independência, Francisco de Paula Santander, em 1836 (Aguilera 1951: 5; cf. Earle 2002). Os estudos sobre a pré-história colombiana estavam

começando a se desenvolver, entre outras obras³⁶, nos escritos de Liborio Zerda (também autor da base da reforma educativa de 1903 e membro da Academia de História; cf. Pinilla 2003:80) e Vicente Restrepo, mas eles só tomariam força nas primeiras décadas do século XX.

Para o ano de 1871, só existiam dois textos pequenos destinados às escolas, os de José Antonio Plaza (1850) e os de José Benito Gaitán (1869). A situação do ensino de história parecia precária durante grande parte dos primeiros anos do Estado colombiano, e como forma de melhorar a educação nesse quesito, o governo nacional, mediante decreto, outorgou financiamento a José María Quijano Otero para a escrita de um livro-texto dirigido ao ensino de História pátria. A obra foi terminada no ano seguinte e publicada. O texto foi de grande importância e muito influente e logo foi adotado oficialmente, mas o seu custo e complexidade não contribuíram para que se popularizasse (Aguilera 1951:50).

Anos antes, em 1869, tinha sido publicado o texto de história para crianças de José Joaquín Borda, de grande importância para nós, pois foi o texto oficial do *Colegio San Bartolomé de la Merced* (Aguilera 1951:53). Mais dois textos aparecem publicados pelo Ministério de Instrução Pública: um da escritora Soledad Acosta de Samper e outro, adotado pelo mesmo organismo, no período compreendido entre 1905 e 1910, escrito pelo general Francisco Javier Vergara y Velasco (López 1985:18).

Um evento central acontece em 1902: com apoio de José Joaquín Casas, funda-se a Academia de História da Colômbia, com o intuito de salientar a pesquisa e o estudo da história nacional. Só foi até o ano de 1906, que se

36 Henao (1915-16) evoca o trabalho de Agustín Codazzi e, portanto da Comissão Corográfica que, sob o governo da facção radical, viajasse pelo país numa missão de exploração, estudo e inventário dos recursos naturais da nação, entre outros objetivos (Earle 1997; Langebaek 2003; Martínez 2002).

promulgou um decreto fundando a Biblioteca Nacional, que incluía também uma cláusula de proteção do patrimônio arqueológico e histórico do país (Henao 1915-16). Em 1909, por meio da Lei No 2 ganha reconhecimento oficial. Conformada por membros da classe dominante, a Academia possuiria, até fins da primeira metade do século XX, um papel considerável e preferencial no que respeita ao passado nacional, mas sua ação mais notável, para essa pesquisa, foi a instituição e administração do concurso para a escrita dos textos de ensino de história pátria, em 1909.

Os vencedores do Concurso do Centenário foram dois dos seus membros, Jesús María Henao e Gerardo Arrubla. Depois dessa vitória, o governo expediu um decreto que deu a esses textos o caráter de oficiais para o ensino da História pátria no território colombiano. Esse decreto foi modificado no ano de 1934, durante o novo regime liberal no governo, e com o decreto 2388 de 1949, depois dos acontecimentos de 9 de abril de 1948. Porém, parece que a intenção real da Academia, originalmente, era salientar concursos de ensaios de história anualmente, para serem celebrados no dia 12 de outubro, o que, evidentemente, não aconteceu (cf. Gualtero 2004:10).

Até 1911, outros textos tinham sido publicados e usados; dentre eles, por ser mais acessível e barato do que o livro de Quijano, Aguilera destaca o de Álvarez Bonilla, que depois de 1910 tentou publicar um outro por meio da Secretaria de Educação, mas recebeu uma carta do próprio secretário que lhe comunicava que o texto de Henao e Arrubla era o oficial e tinha ganhado esse direito ao vencer no concurso do Centenário (MIP. Exp. 4632. Sec 1. Oct 6 1911). Seus textos também foram os primeiros em integrar uma versão ampla do passado pré-colombiano foram os de Henao e Arrubla, e a primeira cátedra pública só foi concretizada em 1927, com o trabalho de Arrubla e do próprio Aguilera (Aguilera 1951) .

O ensino da História da Colômbia, além de estar, desde as suas origens coloniais e pedagógicas, ligada a instituição eclesiástica, passou por várias tentativas falidas antes de se instituir como disciplina destinada ao ensino escolar e às escolas normais, sob um plano pedagógico ainda muito geral, em 1905, e outro mais concreto em 1913 (Aguilera 1951:35-36), ou seja, a partir da base conservadora e católica estabelecida pela Constituição de 1886 e a Concordata de 1887. Porém, como todo o relativo à Educação, os diversos projetos implementados se diluíam com o passo do tempo e das guerras civis, além de questões mais concretas como as diversas problemáticas ligadas às capacidades e hábitos das crianças, bem como às dificuldades operativas do sistema educativo, os altos custos dos materiais e a forma como os mestres e mestras aplicavam suas técnicas pedagógicas.

Por outro lado, e como já acontecera desde os tempos da Reconquista da Península Ibérica, pelos Reis Católicos, no século XV, durante a colônia, à Igreja Católica americana continuava exercendo um papel de controle e formação da produção e reprodução tanto dos “filhotes” dos colonos como, sobretudo, dos indígenas (Baudot 1983; Bermúdez 1987, Davin 1989, Londoño 1995 e Mosconi 1994). Quer-se ressaltar, nesse ponto, o fato de que as crianças, antes de começar com a aprendizagem da História, aprendia a memorizar e usar narrações sobre biografias de santos e histórias bíblicas durante seus primeiros anos de escola, junto às primeiras normativas de comportamento cívico, ponto interessante que deverá ser referência para os parágrafos seguintes.

O motivo é simples: antes de serem introduzidas ao *estudo da história*, as crianças já teriam aprendido formas concretas de narrar, de explicar, de descrever o passado, recebendo também, e ao mesmo tempo, *mitologias*,

códigos morais, entre outras coisas que, até a vida adulta, iriam funcionar como reguladoras da vida social, pública e privada, nos assuntos cotidianos como nos legais, dos indivíduos (cf. Ibarra 1995; 1997; 2005; Funari 2006; Ghotme 2006 Steedman 1989) .

Por outro lado, resulta curioso como nem na própria historiografia sobre os tempos das campanhas de Conquista de América, as mulheres não parecem ter levado a cabo um papel relevante, nem na construção das Colônias nem, posteriormente, na construção das nações americanas³⁷. Porém, entre outros exemplos, a imigração feminina resulta um tópico importante, pois um dos problemas políticos que enfrentara a Corôa Espanhola foi os problemas legais e morais da vida privada dos seus militares e colonos, que estavam se misturando com a população indígena e partilhando seu tempo com prostitutas, atentando contra as instituições sagradas da Família e do Matrimônio: ou seja, da Propriedade e a Herança, que eram dois pilares da visão de mundo ibérica e Cristã (Funari 2007).

A situação não mudou muito com a Independência das Colônias americanas. Na perspectiva dos agentes do campo de poder, a visão mista latina e católica, herdeira do regime espanhol, como dos códigos napoleônicos, a posição da mulher se manteve dentro do lar e afastada da vida política. Inclusive, no campo da narrativa, elas estavam mais ligadas à esfera das letras do que à da História: nesse contexto, elas eram concebidas como “o belo sexo”, objeto do desejo do poeta num país onde, como ainda se comenta, de forma positiva, a poesia era um mal endêmico das classes altas (Orjuela 1959; Brown 1980; Martinez 2002).

37 Domínguez (2005) debate essa questão desde a Arqueologia Histórica, demonstrando como a educação das crianças durante os anos da Conquista e da Colônia, ao estar confinada à mãe no Lar, e sendo muitas às vezes, mães de origem indígena, garantiu a transmissão e formação de um pensamento propriamente americano que, pelas dinâmicas familiares, seria complementado durante a adolescência pela formação segundo os padrões ibéricos e cristãos .

Suzy Bermúdez (1980) no seu estudo historiográfico sobre a mulher, no período que corresponderia aos anos durante os quais estavam se formando Henao e Arrubla, aponta a figura da mulher ligada ao lar e à religião católica; ainda assim, disse Bermúdez que, desde 1850, e junto com as reformas liberais, salientava-se a educação feminina. Até o ano de 1872, a educação das mulheres, no território colombiano atual, não fazia parte das prioridades do Estado, nem do Império espanhol nem dos governos da república independente: só umas poucas, pertencentes a famílias com algum poder, recebiam treinamento escolar formal. Isso significa, nesse contexto, que a vida delas estava confinada ao lar e a outras atividades e que não tinham muitas opções de acesso às ferramentas, e às suas possibilidades na vida adulta, que a escola oferecia aos homens.

Porém, isso não significa que estivessem isoladas do mundo, ou que esse papel não tivesse implicações na formação da vida social. Pelo contrário, como ressalta Londoño:

Referindo-se às mestras, tem de se levar em conta o trabalho das mães em muitos lares. Segundo consta em diversas memórias autobiográficas bem com em relatos costumbristas, elas acostumavam ler, em voz alta, para seus filhos e lhes ensinavam as primeiras letras. (Londoño 1995)

Stevens também notou esses fenômenos, observando alguns detalhes da educação familiar das crianças nos países hispânicos:

À primeira vista, pode parecer que essas normas foram impostas sobre as mulheres por homens tirânicos, "varões chauvinistas", como os chamariam as feministas contemporâneas de língua inglesa. Porém, essa presunção precisa ser examinada cuidadosamente, especialmente quando lembramos que, durante os anos pré-escolares, a socialização dos garotos acontece, quase o tempo todo, nos espaços das mulheres: mães, irmãs, tias solteiras ou viúvas – que moram com eles sob o mesmo teto como parte da família estendida – e serventes femininas³⁸. (Stevens 1973)

Por outro lado, sobre a formação das mulheres na vida escolar, sabe-se

³⁸ Veja-se a nota de rodapé anterior.

que acontecia em espaços ligados à instituição eclesiástica. A educação religiosa parece estar presente fora e dentro das escolas. A religião deu, de certa forma, uma vida social e proteção às mulheres num universo regido por homens: ou seja, a religião, além de seu poder evidente e legal, recebeu poder das mulheres quando estas se apropriaram dela como forma de interagir socialmente num universo que tendia a excluí-las ou restringi-las a poucos espaços.

O Estado colombiano, entre os anos de 1850 e 1910, passou pelos dois regimes políticos já mencionados³⁹, que marcaram, ao mesmo tempo, a imposição de dois modelos educativos que salientaram práticas notáveis, que convergiram nas salas de aula: o treinamento feminino separado do masculino, com mulheres como professoras, e sendo mulheres as que estavam destinadas, como mães e mestras ao ensino de História para as crianças (Acosta 1998; Aguilera 1951). Nesse sentido, pode se concluir que, por um lado, enquanto as políticas educativas como os livros de História, para crianças ou adultos, foram, a maioria das vezes, criados e redigidos por Homens, ou em concordância com um olhar masculino e com projetos políticos, culturais e econômicos concretos, pela própria lógica desse sistema, o ensino da História, dos princípios religiosos, cívicos e familiares, foi trabalho feminino.

39 O regime federativo e laico do Liberalismo Radical, primeiro e, depois, o projeto conservador e católico de “La Regeneración” (cf. Delpar 1971, 1976).

CAPÍTULO 3.

POLICARPA SALAVARRIETA heroína, patriota e ... mulher!

Eu criei a verdade a partir das necessidades das pessoas e do que elas acreditavam. Se tiver de te crucificar, para salvar o Mundo, te crucificarei; e se precisar ressuscitar-te, farei isso também (São Paulo dialogando com Jesus Cristo, em Scorsese 1988)

... A nossa Joana d'Arc, representante da mulher na Epopéia, a que guarda no seu coração o cofre do perfume, a essência, a poesia do heroísmo; virgem que *materniza* o sentimento da honra dos colombianos, chamada com outro nome, Patriotismo... (Triana 1910:217)

1. Recorderis.

A História – e ao lado dela, a pré-história, entendida como disciplina de estudo na Colômbia – não se tornou parte da base ideológica do Estado de forma imediata, mas fez parte do desenvolvimento intelectual de uns poucos agentes que, em diversos pontos do século XIX, a levaram à discussão na esfera pública. Ao se centralizar o Estado, se concentrar o poder, se estabelecer uns critérios únicos, como aconteceu no caso do sistema educativo, junto com os processos de implementação da política de educação popular, que procurava levar às salas de aula uma maior quantidade de crianças, os novos discursos históricos, a educação religiosa, cívica e física, entre outras coisas, atingiram o processo formativo de uma massa populacional maior do que antes.

Por outro lado, discute-se que, por enfocar fenômenos ligados à história de uma nação moderna, pode acontecer que se usem, inconscientemente, como prismas, diversos elementos da nossa própria cultura e o conhecimento histórico “nacional”. Usamos esses prismas sem que o percebamos – a forma de estudar, explicar e conceber os resultados dos processos históricos acontecidos dentro do território nacional como se fossem gerados e explicados pelo próprio espírito nacional. Essa ênfase também implica, por exemplo, a exclusão e a sujeição dos “aportes” das culturas submetidas e capturadas pela dominante.

Mas, como já se discutira, o estudo dos processos de formação das disciplinas que abordam o passado, da noção de passado, bem como do universo do Estado/nação, demonstra, pelo contrário, que a História “nacional” deve ser pensada num contexto que, embora estruturado a partir das particularidades de um espaço e dos grupos humanos que habitam

nele, também presente dinâmicas que sempre transcendam as fronteiras, tanto as imaginárias da nação, da cultura, da classe, da etnia, da “raça”, como as imaginárias e próprias dessas disciplinas.

As tradições “nacionais”, assim como as “teórico-práticas” foram, se não sempre, com bastante frequência, construídas com referência a universos culturais e geográficos criados e desenvolvidos bem longe de nós, muitas vezes pensados menos a partir da experiência do que de textos, elaborados com base, direta ou indiretamente, no conhecimento das novas terras (o primitivo), na experiência nos museus (novas modas na arte e coleções etnográficas) e nas consultas bibliográficas a enciclopédias e romances.

Assim, para concluir a nossa aproximação a forma como Henao e Arrubla puderam ter construído seu pensamento histórico, em relação com esse universo já esboçado, passamos, finalmente, nesse capítulo o exercício se volta à olhar os conteúdos da História da Colômbia segundo o nosso prisma já comentado no primeiro capítulo. Nesse ponto, a análise estará norteadas pelas noções de ontogênese, pois concebe-se que essa História é produto do processo de construção e desenvolvimento do pensamento dos autores que, nesse sentido, teriam agido consequentemente com as suas forma de conceber a causalidade, o sujeito, o tempo, o espaço e os objetos.

2. 20 de julho de 1810: *Origens da História da Colômbia.*

O fenômeno central que movimenta a História da Colômbia, que dá sentido a sua existência como república, é a vitória final durante o período das guerras de Independência em contra do Império Espanhol. Esse processo e

seu resultado constituem o “centro”, o espaço/motor que da vida à história, as tradições, a cultura bem como ao Estado. No que respeita a História do Século XIX, o evento poderia considerar-se como algo tão extraordinário que, no por acaso, os políticos desse novo estado não tinham uma idéia concreta do que era estruturar ou administrar uma república independente.

Porém, já a explicação⁴⁰ e legitimação de uma ótica sobre o como ou porquê aconteceu, de uma forma e não de outra, o processo de conformação da Colômbia como República – a História Pátria - é o que constitui o nosso objeto de estudo, pois, além de ter encaixado na visão e gosto de um grupo de elite, do campo de poder como do Governo colombiano, ela é o produto do pensamento e trabalho de dois autores concretos.

O relato histórico de Henao e Arrubla sobre a Independência da Colômbia, começa o dia 20 de Julho de 1810. Nessa data aconteceu, em Bogotá, uma das muitas revoltas populares que aconteceram nos territórios espanhóis na América depois das invasões napoleônicas à Península Ibérica⁴¹ e que, no caso da Colômbia, culminaria, simbolicamente, o 7 de agosto de 1819, quando as tropas americanas venceram às Imperiais, na Batalha de Boyacá.

Esse processo ocupa, nos textos de Henao e Arrubla, o espaço central e

40 Como se tentou esboçar no capítulo anterior, a idéia de História nacional tem a ver, ou pode ser referenciado, precisamente com as experiências, reflexões e influências de americanos na Europa assim como de europeus na América.

41 Henao e Arrubla, entre outros autores, não chegam a relacionar, nesse sentido, a revolução do 2 de maio de 1808, em Madrid, com os eventos acontecidos nas colônias americanas. Isso poderia significar que, por um lado, os americanos se inspiraram nesse evento e não quiseram mencioná-lo quando se escreveram as Histórias, ou esses eventos foram resultado de uma idéia original dos *criollos* nas colônias espanholas.

define-se como um período histórico. Eles, parafraseando a Camilo Torres, importante figura intelectual neo-granadina, constroem um cenário com fortes ecos romantistas, estabelecendo assim a atmosfera apropriada para a encenação do evento crucial que determina o sentido da sua obra histórica:

...as pretas nuvens, que ameaçavam uma tempestade terrível, estavam a se desatar... (HDC 1929:325)

Passam logo a apresentar as instâncias prévias, assim como a apresentar aos protagonistas, dos eventos acontecidos dia no que tudo começara a tomar forma; semanas antes, como uma armadilha organizada pelos *criollos* (mestiços ou brancos, educados, descendentes de espanhóis, nascidos na Colômbia). “Temerosos” das consequências políticas da invasão francesa à Espanha, tanto os administradores coloniais como os *criollos* planejavam o futuro e se preparavam para enfrentá-lo.

Os *criollos*, que desejavam trocar o governo imperial por um próprio, por conta das restrições comerciais, entre outras coisas, organizaram uma armadilha aproveitando a visita de A. Villavicencio, importante figura política regional; o que se procurava era gerar uma briga que desatasse a indignação popular e, com esse intuito, foram ao armazém do *chapelón* (espanhol) José Llorente para lhe pedir emprestado um vaso para um arranjo floral para a reunião. Segundo palavras de Henao e Arrubla, Llorente tinha sido escolhido como bode expiatório porque odiava os americanos e, para felicidade dos revolucionários, quando os irmãos Morales, encarregados de começar o ato, foram pedir o vaso, Llorente respondeu, com soez veemência, que “*no lo daba y que se*⁴²... *en Villavicencio*” (HDC 1929:326).

42 Henao e Arrubla apagam o palavrão castelhano.

Com efeito, a briga começou, a população tentou linchar o rabugento espanhol, e logo já estavam se reunindo as lideranças para pedir a instauração da *junta*, ao lado de outras exigências político-administrativas e econômicas. Já independentes, os neogranadinos começaram a lutar entre si, durante um período de tempo denominado “*La Patria boba*”, porque os *criollos* se dividiram em duas facções, a centralista e a federalista, e começaram a matar uns aos outros, até que, devido aos acontecimentos na Península Ibérica, ou seja, a expulsão dos “*gabachos*” napoleônicos, o rei espanhol reorganizou suas tropas e enviou uma poderosa frota que submeteu a armada e o povo neogranadino. Esse fato, marca um arco temático importante, pois, como vai se conferir, a partir dele se constrói o aura de santidade dos “mártires” da Pátria.

Com essa história explica-se o começo do processo de estabelecimento de uma “Colômbia” independente do poder espanhol. Cem anos mais tarde, depois de várias guerras civis, a última delas chamada de “*Guerra de los Mil Días*”, vários membros da classe dirigente, nessa época, também membros da jovem Academia de História, constituiriam a Comissão do Centenário que, com bastantes dificuldades, organizaria os eventos a serem realizados para comemorar o primeiro século da independência da nação (Triana 1910).

O evento que organizou a Academia de História, como parte das festividades do Centenário, foi apresentado como um concurso literário que daria prêmios aos melhores textos de História da Colômbia: ensaios sobre História nacional, Manuais de literatura e “dramas” sobre eventos históricos (BHA 1909). O jurado foi instituído pela Lei 39 de 1907 e foi formado por Clímaco Calderón, Emiliano Isaza, e Antonio José Uribe quem deram a medalha de ouro à obra de Gerardo Arrubla e José María Henao, amigos e

colegas deles (Henao e Arrubla 1929 e 1955; Triana 1910). Além do primeiro prêmio, os textos de Henao e Arrubla, a “Historia de Colombia” e o “Compendio de Historia de Colombia”, foram prestigiados com a publicação dum decreto presidencial do mesmo ano que deu para eles, e para seus livros, o direito de ser publicados como os textos oficiais para o ensino de História da Colômbia no território todo. Os textos sofreram modificações e atualizações contínuas mas imperceptíveis, pois a sua estrutura, ótica, estilo e temáticas foram mantidas até pelos corretores anônimos que tomaram conta das edições posteriores à morte dos autores, na década de 1940.

Quando se começa a refletir sobre os livros de Henao e Arrubla, pode se perceber que esses autores escreveram pensando num produto narrativo no que, conforme aponta Funari (2005; 2008), começava-se a estabelecer padrões estilísticos e metodológicos próprios da História, à procura de estabelecer distâncias da estrutura retórica literária, como bem o demonstram Henao e Arrubla no seu texto (CHC 1955). Caso se leve em conta o fato de que nesse século, por um lado, a História ainda era uma prática reservada a uns poucos intelectuais que estavam desenvolvendo-a e discutindo-a, pode-se pensar que as formas de conceber a História como relato dirigido à formação de uma idéia de passado nacional também estavam num período de experimentação e desenvolvimento; por outro, a educação e, nesse contexto, a psicologia, a biologia, a medicina, a lingüística, entre outras áreas ligadas aos projetos de formação de indivíduos, estavam se popularizando aos poucos, enquanto se implementavam como atividades, como campos do conhecimento e como profissões, no sentido moderno da palavra.

A narrativa de Henao e Arrubla possui uma forte cor literária; quiçá, assim,

ambos os autores procuraram ganhar a simpatia do leitor. O procedimento retórico resulta crucial para compreender o projeto historiográfico de Henao e Arrubla, pois tem-se a impressão de que eles escreveram, nesse sentido, textos dirigidos para pessoas que, como eles, possuíam uma certa paixão pela leitura e pelas referências cultas, a arqueologia, a literatura, entre outros campos do conhecimento (cf. Perelman 1998 e White 1995).

Sugere-se que os autores poderiam ter pensando num leitor de gostos semelhantes aos deles e que, antes de saber como escrever para crianças ou jovens, eles poderiam ter dirigido seus esforços a comprazer os gostos intelectuais de pessoas que, como eles, vivenciaram uma infância “semelhante”: ou seja, pensavam nas crianças como pequenos bibliófilos que compartilham e trocam livros. Contudo, seguiram a tendência do campo acadêmico em formação de conceber a História como texto escrito para consulta e referência.

Eventualmente será importante considerar quais autores eles leram, sem o que, nesse ponto, consigamos dizer quais eles tentavam imitar ou seguir. Por exemplo, vários de seus comentadores e críticos tentam ligá-los a escolas historiográficas da “época”, como a de Von Ranke, uma vez que Henao e Arrubla anunciam que vão apresentar os fatos *como eles aconteceram* (HDC 1929; cf. Hernandez de Alba em HDC 1984), ou ao pensamento sociológico evolucionista, ou às tradições literárias do Romantismo e do Costumbrismo colombiano, mas nunca se especificam essas idéias com base em alguma pesquisa concreta⁴³.

43 Nesse contexto pode-se mencionar também o importante papel que tiveram as pesquisas da Comisión Corográfica, dirigida por Agustín Codazzi, na década de 1850-60; essa missão, apoiada pelo governo Liberal Radical, tinha por objetivo catalogar os recursos naturais do país.

A extensa bibliografia fornecida por eles para o leitor (HDC 1929) poderia ser de grande utilidade, já que, mais do que nos levar ao seu universo bibliográfico, também poderia ajudar a compreender como eles liam esses livros e como os usavam na escrita dos textos e na construção do seu pensamento, além das suas correspondências e continuidades com agentes e ideologias contemporâneas a eles (cf. Ginzburg 1989:183 e seguintes). Pode-se pensar, nesse mesmo sentido, nos textos que não citaram e que foram importantes, pois se poderia afirmar que eles, como advogados, tentaram implementar uma forma de pensar ligada ao campo do Direito que não está colocada de forma explícita no texto, mas que, por exemplo, na forma de julgar “historiograficamente”, poderia ter suas raízes nele (Ginzburg 1989 e 1993; Kunz 1954:213).

No que respeita à escrita dos livros, Henao e Arrubla redigiram o texto da *Historia de Colombia* antes do que o *Compendio*. Tanto o decreto que reconhecia os textos como oficiais para o ensino da História da Colômbia como os autores salientam essa idéia, pois, com efeito, na introdução do *Compendio* (CHC 1955), explicam que o material foi elaborado a partir do texto maior, segundo eles, de modo coerente com o “método objetivo” (Gualtero 2004), forma de denominar o popular método pedagógico pestalozziano, conforme as elaborações regionais na América Latina, especialmente no Chile e no México, durante a segunda metade do século XIX e primeira do XX (cf. Newland 1981 e Schultz 1980).

A redação do texto original teria sido concebida para um público diferente das crianças e, depois, de acordo com as regras do Concurso do Centenário, eles o teriam adaptado segundo o que entendiam por “método objetivo”. Gualtero (2004) o confirma no seu trabalho de graduação, mas o que ela confirma é que o texto tende, na sua forma expositiva, a se parecer

com os ditados consignados nos projetos educativos elaborados na Colômbia desses anos baseados nos tratados de pedagogia pestalozziana. Mas, nesse sentido, se começarmos pelo texto maior, Henao e Arrubla (HDC 1929) não fazem referência direta ao método pestalozziano, nem aos projetos educativos da Secretaria de Educação.

Os nossos autores citam como referência pedagógica imediata a *Metodología de la Historia* (1896), do chileno José María Muñoz Hermosilla, texto concebido para a área da Educação e para “a preparação para a vida cívica”. A partir dessa obra, fundamentam sua visão de imparcialidade histórica como forma de criticar autores anteriores (não referenciados por eles) que teriam inserido, à diferença deles, toda uma série de óticas manipuladas e manipuladoras que, portanto, teriam ajudado a alimentar as perversas paixões associadas à política. O que se pode conceber, sim, é que foi por meio das idéias elaboradas pelo autor chileno que o pensamento pestalozziano, que também atingia a filosofia da educação nesse país desde a década de 1830, chegou a ser apropriado por Henao e Arrubla⁴⁴ (Newland 1991).

Os autores também confirmam a participação ativa do historiador José María Ibañez, que, segundo palavras do próprio Arrubla (HDC 1928, Arrubla, 1943), lhes forneceu livros e conselhos o tempo todo; também citam palavras do poderoso chefe conservador, Miguel Antonio Caro:

Entre os meios de avigorar o espírito nacional, um dos mais adequados será a proteção e fomento do estudo da nossa história, ligando o colonial com a vida independente, pois um povo que não conhece nem estima a sua história, fica sem raízes para se apoiar; o pior de tudo: não tem consciência dos seus destinos como nação (Caro, em HDC 1929:3).

44 Poderia mencionar-se que eles também poderiam estar se referindo aos métodos pedagógicos das comunidades jesuíticas ou dominicanas como os das escolas onde eles se formaram.

O problema que se percebe nesse sentido, já comentado anteriormente, é que, quando Henao e Arrubla começaram a escrever seus textos, apenas uns poucos autores e autoras trabalhavam na área da História na Colômbia, e seu público consumidor não devia ser tão grande, nem, obviamente, profissional ou crítico segundo os padrões atuais. No campo dos textos dirigidos às crianças, houve uma coleção, pequena mas importante, desenvolvida durante a segunda metade do século XIX, cujos textos têm sido caracterizados como “catecismos”. Esses catecismos, junto com diversos manuais sobre higiene pessoal e histórias sacras, estavam sendo publicados para a formação das almas e corpos dos infantes (Londoño 1998).

Mas, dentre esses textos, destacava-se o catecismo do Padre Astete, que, por meio de uma série de perguntas e respostas já dadas, era aprendido de memória como parte da educação religiosa. Apresentando uma estrutura semelhante, mas para o ensino da História, um dos poucos textos de caráter historiográfico redigidos por uma mulher no século XIX foi o de Soledad Acosta de Samper, que se chama *Catecismo de Historia de Colombia*, redigido, como o do padre Astete, em forma de perguntas e respostas a serem memorizadas pelas crianças.

Na Colômbia, em princípios do século XX, a História, como atividade de pesquisa, estava apenas em processo de formação e fazia parte do universo bem definido como restringido, de uns poucos agentes. O universo da historiografia e da construção do “passado” estava ainda em gestação, e as obras publicadas nesses anos, embora imperfeitas, parcializadas e contaminadas de todos os pontos de vista subjetivos que hoje em dia são questionados, exorcizados do pensamento e da política e, teoricamente, superados pela adoção de posturas políticas corretas – ou incorretas –,

apresentavam um grau de originalidade notável.

Henao e Arrubla não eram nem pedagogos, nem psicólogos, nem historiadores profissionais. Eles nunca salientaram essa idéia; pelo contrário, sabiam da natureza *pioneira* da sua obra embora tentassem referenciar autores e idéias contemporâneos, segundo a sua capacidade de leitura e conhecimento do campo. Portanto, não surpreende que, nos seus livros, nunca expliquem como aplicaram o método “objetivo”, nem mesmo o que pensavam sobre a “evolução”: só sabemos como eles usaram esses conceitos.

A posição privilegiada deles no campo estava dada pela sua posição social, sua trajetória pública e suas pesquisas na Academia de História. Nem sequer seus colegas da Academia pensavam neles como historiadores no sentido clássico. Inclusive, até na elegia biográfica de Cortázar, discute-se esse dilema e conclui que, dentro da voz genérica de “historiadores”, eles faziam parte daqueles que redigiam livros visando à formação de uma base conceitual na cabeça dos futuros cidadãos de uma nação.

Voltando aos textos, Henao e Arrubla apresentam neles um quadro narrativo amplo e denso, podendo-se pensar nessas duas obras como como um veículo educativo, mas poderia se dizer que eles tentaram desenvolver uma pesquisa historiográfica original. A sua *Historia de Colombia* é um grosso volume dividido em cinco grandes capítulos que, ordenados cronologicamente, representam a sucessão de períodos históricos que a estruturam: Descobrimento, Conquista, Colônia, Independência e República. O Compendio guarda a estrutura narrativa como cronológica do texto “in extenso”, mas é claramente, uma versão

condensada e escrita numa linguagem menos “complexa”.

O argumento, embora construído sobre uma perspectiva temporal linear, é um círculo mítico, pois a história se inicia com o capítulo sobre o Descobrimento, relato que mistura a vida e as viagens de Colombo, uma curta visita à Bíblia, a uma série de discussões arqueológico-teológicas sobre o Homem americano e ao passado judaico-cristão e greco-latino, para passar ao pré-colombiano e à geografia física “atual” da nação. Cada período histórico incluía quadros de costumes e até comentários sobre as artes, a literatura e a produção científica, campos representados e personificados por figuras relevantes, quase todas masculinas; também costumavam referir-se às façanhas dos membros da Igreja em cada período.

Todos os personagens importantes contavam com uma pequena descrição física e moral e, como eles comentavam, “falavam com as suas próprias vozes”. Cada história estava sustentada por citações, acompanhada por quadros explicativos e, às vezes, ilustrada por um quadro, um mapa, uma reprodução fotográfica de objetos ou pessoas. A narração acaba com uma invocação a Deus para que proteja “os destinos” da nação antes de se apresentar a nutrida bibliografia.

O *Compendio de Historia de Colombia* foi escrito, a partir do texto maior, com o intuito de apresentar a História às crianças menores. Eles salientam essa idéia ao comentar que o texto foi redigido respeitando o plano de escrita da obra maior e seguindo o método objetivo, com um texto mais leve, uma vez que, segundo Henao e Arrubla, as crianças mais novas tinham uma capacidade menor de compreensão e de memória. Ele

apresenta suas particularidades, como, por exemplo, compreender uma série de definições sobre a História que não aparecem de forma explícita no texto maior, assim como prescinde de citações, quadros, listas e da bibliografia; porém, Henao e Arrubla mantiveram o esquema dos períodos históricos⁴⁵, o uso dos retratos morais e o conjunto de figuras relevantes.

A obra maior não inclui, curiosamente, uma discussão sobre as definições dadas no *Compendio*, embora nele a explicação sobre o uso das fontes e da falibilidade humana seja mais elaborada. Porém, sem terem esboçado clara e sistematicamente seu pensamento, ambos os textos permitem esclarecer a forma como eles concebiam o sujeito em suas diversas modalidades.

Ambos os textos representam, nesse sentido, um primeiro critério dos autores e uma forma de perceber o como eles consideravam o processo de crescimento do indivíduo, a moral, a narração com um estilo diferente dependendo do público-alvo, entre outras coisas. Nesse sentido, pode-se considerar que cada estilo narrativo representa a sua forma de conceber dois estados da vida dos seus leitores. Como vai se discutir nos seguintes parágrafos, essa forma de conceber a narrativa implica também outros elementos característicos do pensamento deles.

3. Definindo Verdade e ficção.

Uma das questões mais importantes que popularmente nos distinguiria como adultos é a capacidade de saber distinguir o “verdadeiro” do “falso” e, cabe anotar que, no campo da Historiografia, salienta-se essa questão

⁴⁵ Que já estavam presentes em outros textos anteriores, incluindo aqueles que Henao ou Arrubla teriam usado na escola, e que já estavam sendo apresentadas como as épocas da História da Colômbia (cf. Borda 1872).

como um debate ético importante, pois essas representações do mundo atingiriam a própria base da legitimidade do social, dos valores comunitários, das visões de mundo, assim como a nossa identidade. Resulta curiosa a idéia de que ambos critérios começam a ser construídos desde a infância e que, nesse o nosso caso, estão fortemente ligadas, entre outras coisas, a “nossa” História nacional.

Para estabelecer a forma como Henao e Arrubla conceberam seu relato, como estrutura lógico-argumentativa, como construto retórico, pode-se começar com a distinção entre verdade e ficção que eles apresentam no *Compendio*, como parte das definições de *História* e *Fonte*, pois embora eles tenham esboçado claramente a diferença entre o racional e o irracional, ou entre o pensamento escolar avançado e racional e o popular, bárbaro e pagão, também aceitaram e usaram, sem maiores problemas, uma continuidade lógica entre a sua Fé Católica e a Ciência Moderna. Seguir por esse caminho nos leva a pensar sobre o fato de eles sujeitarem toda explicação, direta ou indiretamente, à finalidade da narrativa, à força moral do seu projeto educativo e, propriamente, à base antropológica e à lógica causal do seu pensamento.

Em princípio, a História só é definida explicitamente no *Compendio*, escrito como forma de introduzir as crianças mais jovens ao estudo posterior do texto *In Extenso* (Henao e Arrubla 1955).

Definição da História. A história da Colômbia pode se definir: a relação fiel e ordenada dos acontecimentos verdadeiros e notáveis que influíram nos destinos do nosso país.

Assim como a Pátria tem de ser objeto do nosso tenro afeto, a sua história deve ser o dos nossos primeiros estudos, **porque** ela nos oferece altas lições morais e cívicas que fortalecem, nos nossos corações, o sentimento do bem e o amor ao dever (CHC 1955:11).

A definição de História apresenta dois componentes: um característico da disciplina e outro, moral. A história é concebida nela não como pesquisa, mas como narração que vai apresentar uma ordem (dada pela cronologia) e uma *fidelidade* de “acontecimentos verdadeiros e notáveis que influíram nos destinos” da Colômbia.

Esse componente historiográfico é, então, estritamente discursivo e tem a ver com a segunda parte da definição. “Fiel”, “verdadeiro”, “notável” e “destino”, nesse sentido, introduzem e apresentam o norte geral da obra, pois, antes que discutir, por exemplo, uma noção de objetividade, estão estabelecendo um dos mecanismos causais que, como se vai conferir nos seguintes parágrafos, dão sentido ao estudo da História. A função e importância moral desta é introduzida com um *porquê*. Essa figura poderia indicar, por exemplo, que eles pensaram esse texto visando crianças que estavam numa etapa formativa concreta. A resposta a essa pergunta, como nos catecismos, também é imediata: a história é importante porque ela possui um fim ético ligado à Pátria.

Deve-se ressaltar que, na definição, se estabelece, dessa forma, uma ligação estrutural entre a natureza verdadeira e a função moral que, como se vai discutir depois, tem a ver com a própria origem do homem. A função da História, então, é providenciar menos um campo de estudo do que uma espécie de fábula, um conto moral: o estilo narrativo tentaria, nesse sentido, adotar um modo “familiar” de conceber uma narração.

Na continuação, definem o que é uma fonte histórica, num trecho da obra que permite ver que eles estavam adaptando uma ampla série de noções e usos do passado, aprendendo a manipular e refletir sobre os documentos

historiográficos de uma forma particular ou, pode-se dizer, operativa, e, ao mesmo tempo, estabelecendo esses critérios a partir de ou justapondo-os à base moral da obra.

Fontes da História. Como os sucessos que se narram na História são verdadeiros, porque, caso contrário, esse texto não seria mais do que um romance ou uma novela, faz-se preciso conhecer quais são os meios que usaremos para transmitir a notícia dos acontecimentos. Esses meios chamam-se *fontes* ou *testemunhas*, e são: 1º a *narração*, o testemunha escrita, que é a relação dos fatos por meio da escrita; 2º a *tradição*, ou seja, a notícia de um acontecimento que vai se comunicando de boca em boca, de uma geração para outra; e 3º os *monumentos*, verdadeiras testemunhas mudas, que são todas as obras (prédios, estátuas, armas, moedas, medalhas, vestuários etc.) destinadas a perpetuar a lembrança de um homem ilustre ou de um fato importante. Assim, as relações dos primeiros cronistas que deram a conhecer os sucessos acontecidos durante o tempo da Conquista na nossa pátria constituem uma *fonte* ou *testemunha* escrita; as narrações que esses cronistas recopilaram dos lábios dos próprios conquistadores, para formar suas crônicas, não são outra coisa senão a tradição, outra testemunha histórica; e, finalmente, a estátua do Libertador Bolívar, que pode se admirar na praça principal de Bogotá, as armas e moedas antigas que são conservadas no *Museo Nacional*, são os monumentos que constituem a terceira fonte da História.

Quando definem o que constitui a fonte histórica, Henao e Arrubla acrescentam uma interessante cláusula: o que diferencia a História de um romance ou de um conto, que são fictícios, é que ela é verdadeira. Nesse ponto se deveria perguntar se não foi desde esse momento que se estabeleceu, tanto nas mentes deles, como, posteriormente, na dos leitores (alunos e professores), sem uma maior reflexão, o caráter de verdade da história como narração, distinguindo-a da narrativa literária antes com um golpe de graça do que com uma reflexão.

Ou seja, pode-se perguntar quantas crianças teriam adquirido, nesse ponto, um critério de verdade histórica com base no contraste que fazem entre ela, com espírito prático, e a *ficção* literária, não porque se trata de um critério *falso*, sequer, mas porque é um argumento de autoridade. A forma como se estabelece essa verdade parece exprimir a sua concepção da autoridade

do adulto, pois eles nem discutem esse: ele aparece como evidente e indiscutível, pois as testemunhas e objetos escolhidos por eles estariam livres da falsidades.

Henao e Arrubla, à diferença do que fazem na introdução do texto maior, em que salientam a idéia de que cada argumento deve ser discutido à luz da bibliografia e dos documentos fornecidos – que recebem uma nota de rodapé para serem referenciados –, parecem pensar que a criança leitora do *Compendio* deve simplesmente aceitar o que está sendo dado a ela pela autoridade dos escritores, bem como pela quase santidade dos personagens históricos.

Embora (tentando manter uma simpatia pelos autores) se possa dizer que há um estilo que mistura técnicas historiográficas e arqueológicas, pois documentos e monumentos são fontes para o estudo do passado, ainda se poderia discutir se esse argumento não parte também da retórica e das regras próprias do Direito. Já se disse antes que eles salientam a História como uma forma de juízo moral.

Porém, agem como juizes tácitos, pois são eles, no caso do *Compendio* mais do que no do texto *In Extenso*, que julgam as ações dos personagens. Com efeito, como se vai conferir, eles, utilizando diversos recursos retóricos, conseguem caracterizar cada personagem como bom ou ruim, seja por suas ações e os respectivos efeitos com respeito à entidade “Colômbia”, seja por seu grau de civilização, ou até por sua aparência física, que também serve como padrão moral, pois reflete as qualidades internas. Os documentos e monumentos são julgados todos como prova de verdade.

O que não parece incomodar-lhes é, precisamente, a idéia de que as pessoas que produziram tanto documentos como monumentos poderiam estar mentindo ou “editando” a verdade para salientar uma imagem da realidade de seu interesse particular, por exemplo, as palavras que saíram dos “próprios lábios” dos conquistadores ou a transcrição “fiel” delas pelos cronistas de índias. Mas, sendo estes cronistas também missionários ou sacerdotes, quiçá Henao e Arrubla lhes tenham atribuído um maior nível moral do que aos viciosos militares ibéricos. Essa verdade, fidelidade e ordem da narração, mais do que uma elaboração positivista, são uma elaboração do positivismo deles.

O conceito de verdadeiro, de bem e de bom são fundamentais, pois, baseados nessa lógica, eles estabelecem, por exemplo, que a História é verdadeira e boa, ao contrário da ficção, ou seja, dos romances e fábulas, que são falsos. Segundo esse critério, a Bíblia apresenta verdades como quaisquer outros documentos que contenham dados úteis para sua pesquisa. Sem explicar como ou por quê, eles parecem pedir ao leitor que acredite que essa seleção de textos e temas feita por eles, assim como a inclusão de autoridades reconhecidas e de idéias no texto, foram realizadas bem porque o fim era bom, porque eles são bons, porque se trata da história pátria; e, nesse sentido patriarcal, também parecem conceber que os critérios adotados são absolutos, pois eles não dão espaço para discutí-los, mas para aceitá-los.

Porém, eles concebem o Homem, que produz os objetos e documentos, como um ser ambíguo moralmente. Com efeito, discutem nesse mesmo espaço como as figuras históricas e os historiadores erram nas suas vidas continuamente. Essa natureza falível é evidente através da História, que

apresenta as ações “como aconteceram”, pois cada personagem teve tanto momentos de glória como de fracassos e, às vezes, errou nas suas decisões e juízos, segundo julgam Henao e Arrubla, claro está.

Na introdução da *Historia* eles afirmam que, ainda sendo uma prática estranha na redação de livros destinados ao ensino, a presença de citações confere, segundo eles, um caráter crítico ao seu discurso, pois, além de darem autoridade ao argumento, elas também permitiriam ao leitor julgar por si mesmo o lido. Já os monumentos são definidos como objetos ou construções dignos de serem admiradas porque pertenceram, ou estiveram ligados, a personagens dignos de serem lembrados.

Esse critério do “monumento” resulta interessante, pois eles ligam os objetos e os espaços com as características morais do espírito do seu proprietário; utilizam citações e referências da arqueologia, da história dos costumes, da literatura, entre outras coisas, e essas idéias ainda fazem parte das discussões nas quais se tenta estabelecer a importância ou não de uma peça recuperada, de um prédio tombado, de um quadro representativo de um estilo, de uma estatua de uma figura notável entre outras coisas. Além de ser, claro está, os elementos constitutivos e razão de ser dos museus de história, arqueologia e antropologia.

O esquema moral e o critério de verdade derivado dele estabelecem o esquema causal da obra como seu norte e seu fim. Porém, seguindo a lógica da explicação da origem comum do tempo e do Homem (e, portanto, da mulher), vai se construir, a partir desse fato, a estrutura da História, seu progresso e os eventos que ela descreve e narra. Essa natureza comum vai estar expressa na natureza dos personagens, que são os protagonistas

da narração, mas também os agentes que movimentam a ação, a conduzem, a lêem e a julgam.

4. Os sujeitos segundo Henao e Arrubla.

O que se procura com a leitura do discurso historiográfico de Henao e Arrubla é gerar uma reconstrução da forma como eles construíram a sua visão de mundo, sempre levando em conta o universo material de referência deles, pois cabe lembrar, nesse ponto, que cada indivíduo se desenvolve em relação a espaços, objetos e sujeitos num período de tempo concreto. A biografia de cada um de nós implica a idéia de que, para nos adaptar a esses espaços, temos de transformá-los e isso depende do longo processo iniciado na ontogênese. Porém, resulta evidente que eles pensaram a História visando, pelo menos, dois modelos de sujeitos, o leitor e o sujeito histórico: na lógica dos livros o primeiro devia repensar-se a si mesmo a partir do exemplo dado pelo segundo.

Assim, vai se dar uma ênfase maior à dimensão moral dos livros e o pensamento historiográfico de Henao e Arrubla por que, como se vai tentar demonstrar, ela está ligada, profundamente, à construção do esquema causal da obra, assim como à concepção do cidadão colombiano; assim vai-se desenvolver, nos parágrafos seguintes, a idéia de que eles pensaram e misturaram moral e história numa estrutura só, pois a lógica do seu pensamento não as concebia separadas.

Eles não pensavam em indivíduos ligados entre si, pessoas que conviviam e compartilhavam um espaço social e as formas de conceber a vida, mas em indivíduos ligados, antes que a pessoas, à entidade (bissexual) que

contém a nação, chamada de *mãe pátria*; essa figura está “definida” claramente no *Compendio*:

Entregamos esse compêndio às crianças estudiosas da Colômbia, desejando que lhes seja útil. A história é a *mestra* da vida, porque contém grandes lições, múltiplos exemplos e modelos para imitar. O conhecimento do bem ou do mal feito por aqueles que nos precederam na existência, seja como magistrados, seja como guerreiros ou como legisladores, enfim, todos aqueles que ocuparam no nosso país uma posição influente, devemos seguir somente o exemplo dos bons, visando o bem da mãe Colômbia. Ela exige de nós íntimo amor, e o nosso primeiro anseio tem de ser aprender a estimar quanto custou o sagrado e como devemos defendê-lo e conservá-lo. À semelhança dos nossos maiores, seremos como leões, para vencer ou morrer quando a Pátria nos pedir, em defesa sua, a vida e tudo o mais. Um bom cidadão é aquele que conhece, ama e cumpre os seus deveres, honra a santidade da religião e do lar; respeita e obedece à autoridade legítima; deseja mais o bem público que o próprio e sempre ambiciona a honra e o engrandecimento da pátria (CHC 1955).

Nesse discurso, que aparece na *Historia* (HDC 1929) como parte do parágrafo final do texto, e com um intuito um pouco diferente, eles ligam História, Pátria e Sujeito como um todo, uma espécie de bússola que deveria nortear os jovens leitores pelo universo narrativo. Por outro lado, já no primeiro capítulo, ao proporcionar uma origem, eles vão nos permitir compreender como se estrutura a causalidade a partir de um princípio externo, que age à semelhança dos sujeitos, e do qual vão se desprender também os outros elementos constitutivos do seu pensamento.

Mas, antes de passar a discutir essa idéia, cabe lembrar que eles eram pessoas educadas, até eruditas, capazes de explicar os fenômenos físicos a partir da “física”, e não de uma força do além; ou pelo menos isso pode se pensar no caso de Arrubla (BHA 1909), que nos provê um exemplo interessante:

O fenômeno que causou tanta admiração aos naturais [os índios], e que parece admitir o cronista [Pedro Simon], tem uma explicação bem mais simples: no metal do sino, ferido pelos golpes do machado, tiveram de se formar manchas de urina, ou mofo, de cor avermelhada, que para os ignorantes e supersticiosos aborígenes transformaram-se em gotas de sangue.

Esse trecho do artigo de Arrubla permite ver como ele podia explicar um evento por meio de um juízo racional. Porém, como também se pode conferir, ele acredita que tanto o narrador que criticava como os personagens referidos nessa anedota eram ignorantes supersticiosos. De forma semelhante, Henao (BHA 1911), num ensaio intitulado *Alma Colombiana*, dá prova de como ele exprimia seus juízos morais e da forma como os aplicava sobre a História e a natureza dos Homens, ressaltando nesse ponto o fato de ele e Arrubla serem advogados.

Apresentou-se [sic] no novo continente a conquista, como uma tormenta: tudo sumiu; foi a irresistível luta de uma raça superior de homens vestidos contra homens nus, submetidos pelas mais grosseiras paixões, envilecidos sob o jugo de vícios infames.

O que se pode confirmar é que ambos podiam, com certeza, conceber, embora do modo deficiente próprio dos leigos, um universo físico determinado pelas leis de uma realidade material, na forma como, nesses anos, estava começando a se difundir pelo sistema educativo. Nesse sentido, o texto de Arrubla permite ver que ele era capaz de explicar um evento histórico a partir de um juízo racional, formado sobre a base do conhecimento de uma reação físico-química.

Já quando se confere o comentário de Henao, que é semelhante a outros consignados por ambos os autores nos textos, pode-se confirmar que a base da sua filosofia antropológica mantinha e defendia, com muita força, uma forma substancializada de conceber a realidade e a natureza humana, pois, embora parecessem ter conhecimento das teorias científicas da evolução, sua antropologia estava ligada à religião católica, que fundamentava a sua filosofia moral. Para esclarecer esse ponto, veja-se como eles definem a origem do Homem, no *Compendio...*

A sagrada Bíblia, em seu primeiro livro, o Gênese, nos ensina que Deus criou Adão e Eva, e que deles procedem todos os homens que habitam a terra. Essa é a verdade que se chama de unidade da espécie humana, confirmada pelos estudos dos mais eminentes sábios. Porém, se temos certeza de que procedemos dos nossos primeiros pais, que habitaram o Paraíso Terreno até que desobedeceram o mandato divino, não temos a mesma certeza sobre por onde vieram à América os primitivos moradores, antecessores dos ali estabelecidos na época do descobrimento. (CHC 1955:21)

... e no texto maior...

Partindo do princípio da unidade da espécie humana, consignado no Gênese de Moisés e aceito pelos mais esclarecidos naturalistas, logo já se pode perguntar por onde vieram os primitivos habitantes da América e qual foi a sua origem (HDC 1929:28).

Com efeito, Henao e Arrubla conciliam religião e ciência dentro de um esquema lógico hierárquico, em que o universo, como a alma humana, são obras de Deus, regidas, portanto, pelas suas leis e instituições, mas, como espaço feito de matéria e como seres vivos, estão, portanto, sujeitas à corrupção e às paixões, como a degradação, a decomposição e a morte.

Nesse mesmo esquema, estabelece-se uma hierarquia de gênero, pois Deus cria o Homem e depois a mulher a partir do Homem, estando ambos sujeitos ao tempo e à morte. Já suas almas pertencem ao Criador e, na lógica religiosa, é tarefa de cada um cuidar da sua para quando a morte chegar. Henao e Arrubla, dentro dessa lógica, parecem apresentar, indiretamente, a idéia de que os homens, no caso da História, possuem o livre-alvedrio, característica que ressaltam os autores ao discutir como cada personagem agia e pensava de formas diversas, embora eles julguem muitas delas como erradas e prejudiciais.

Também têm a concepção de que o leitor, quando criança, vai aceitar a autoridade dessas idéias e, quando jovem, vai ser capaz não só de aceitá-

las, mas também de discuti-las. Com efeito, concebem uma evolução da capacidade moral e, junto com ela, da racionalidade do leitor, pois cada texto se apresenta com esse intuito e sob essas premissas. Enquanto no *Compendio* estabelecem uma autoridade sob um regime maternal, no texto maior, seu tom varia, é mais adulto, mas também paternalista. As figuras maternas utilizadas no *Compendio* para explicar a História e a Pátria somem e são substituídas por um discurso mais elaborado e relativista no quesito moral: contudo, cabe dizer que, ainda assim, eles salientam o esquema próprio com abundantes citações, em contraste com outros que, sem serem referenciados, são criticados como errados ou falíveis.

Pode-se dizer que eles concebem um sujeito que, quando criança, deve seguir a norma por obrigação, porque a autoridade dos mais velhos tem fundamentos morais inquestionáveis. Já quando jovem, esse sujeito é exortado a pensar nos conteúdos dos textos, e se oferecem argumentos diversos para que ele reflita a partir deles, ainda que a natureza e as qualidades morais continuem sendo definidas pelos pólos do bem e do mal.

Historicamente, esse mesmo argumento fundamenta, nos textos, a origem do Homem. Como se confere, eles ligam ao ato de criação divina um tipo de explicação *científica evolutiva* e arqueológico-histórica, em que o homem poderia ter evoluído. Ou seja, no caso de Henao e Arrubla, concebe-se a evolução como o estudo científico – quiçá seguindo a concepção de ciência de Comte e do Spencer – de um processo histórico de aperfeiçoamento que conduz à civilização.

Explicam como o Homem pode ter chegado à América. Citam diversos autores e mencionam a rota lógica que estabeleceram cientistas notáveis,

entre eles Ales Hrdlicka e Alexander Von Humboldt⁴⁶, que esteve entre os visitantes ilustres da Colômbia no século XVIII. Continuam com uma breve e substancial narração sobre a pré-história colombiana, em que as tribos americanas são acomodadas no esquema evolutivo social e comparadas, culturalmente, com as civilizações clássicas do mediterrâneo, do Mundo Antigo: etruscos, gregos, romanos ou egípcios (cf. Henao 1915-16).

Curiosamente, a todos esses fatos dedicam umas poucas páginas e não discutem realmente o tema; o que importa é que nelas se estabelecem, dessa forma, elos entre a Bíblia, o Mundo Antigo e a pré-história – e, portanto, a História – colombiana. Conclui-se essa parte da narração com uma breve apresentação da geografia colombiana e de um mapa cartográfico. Também cabe ressaltar como essa seção acompanha a narração da empresa de Cristóvão Colombo, elo temático e personagem notável que vai ser o veículo da providência, o transporte da civilização, da língua, da religião e de todo o bem que vai fundar a História Pátria.

Henao e Arrubla concebem, sem discutir a aparente contradição, e com o respaldo de diversos “sábios”, que a unidade da raça humana está dada pelas verdades descritas no Gênesis “de Moisés”, verdade bíblica que eles colocam no mesmo nível de outras verdades históricas e científicas. Na ordem do pensamento deles, a História e a Moral começam quando Deus cria o homem, logo quando este passa da Ásia à América pelo estreito de Bering; por outro lado, o berço da civilização está ligado ao Mundo Antigo, concretamente à Atlântida, assim como o que trouxeram os “espanhóis” nas caravelas de Colombo, a civilização européia, a língua castelhana e a religião católica.

46 Henao (1915-16) também menciona a importância e influência do trabalho do naturalista italiano Agustin Codazzi, nome representativo das importantes pesquisas levadas a cabo pela Comissão Corográfica (Martínez 2002).

Deus é o ser com o qual eles explicam a unidade da raça humana, mas a diversidade cultural e o grau de civilização eles parecem atribuir, por exemplo, às condições climáticas e geográficas. Porém, eles não desenvolvem essa idéia, visto que, junto com a origem do Homem, entre outras idéias, Henao e Arrubla simplesmente fornecem, direta e explicitamente, um argumento para ser aceito pelo leitor⁴⁷. Como a lógica, nesse quesito, e concretamente nesse texto, é a do comportamento, a moral, a natureza da alma humana, a história, o espaço e o tempo, assim como a verdade, a autoridade e a bondade, possuem uma mesma origem, compartilham uma substância, possuem um fim, uma necessidade, uma obrigatoriedade.

Por outro lado, mas no mesmo espaço, o tempo e, portanto, a História seguem o caminho que conduz à Colômbia, pátria guiada espiritualmente por Deus; que os homens e mulheres nasçam ou morram, e as culturas sejam “múltiplas”, a estrutura moral é invariável da perspectiva dos narradores. Eles colocam a si mesmos como juízes, e cada personagem é medido com respeito a sua regra moral, sempre sem perder de vista o fim, que é a Pátria, e as origens, que é Deus.

Todas as culturas e personagens são integrados a esse ponto de vista e julgados a partir dele, sem importar o marco cronológico. Daí Henao e Arrubla derivam sua forma de explicar o sujeito na História, mas não toda ela, claro está, porque, às vezes, eles acrescentam outros tipos de análises, sejam arqueológicos, geográficos, entre outros. Mas caso se procure o elemento que gera o movimento da História, que liga os eventos,

⁴⁷ Embora eles pedem ao leitor que reflita sobre as questões apresentadas nos textos, fica claro que eles consideravam que o valor moral das suas idéias era incontrovertível.

que os explica, vai-se descobrir a figura do sujeito absoluto: eles não atribuem a Deus a explicação dos eventos, mas derivam dele a moral e os sujeitos.

Em vez de perceber uma contradição, Henao e Arrubla parecem se sentir confortáveis reforçando essa lógica. Isso poderia estar ligado à formação escolástica da sua filosofia, sistema de pensamento conservador e católico que admite uma conciliação entre ciência e religião, e que era salientado pela Igreja Católica na época como maneira de lutar contra a influência das filosofias materialistas européias. Essa forma conciliatória também poderia demonstrar que eles não concebiam o universo como se atribui ao Romantismo, que o via, no começo da Modernidade, tradicionalmente de forma conflituosa, ligada à morte, aos sentimentos de perda e à dor da alma.

Para resumir, a *antropologia* e o esquema moral, modelados segundo as palavras dos nossos autores, procuram exortar o leitor a ser um cidadão. Nesse sentido, o que o leitor deveria assimilar é que esses personagens seriam exemplos a seguir, se fossem *bons*; caso contrário, se fossem maus ou agissem de forma questionável, o leitor não deveria imitá-los.

Desse modo, os autores estabelecem uma norma a cumprir, um fim a seguir, um objetivo bom, tão bom e nobre que comporta uma obrigatoriedade para o outro, ou seja, para que o leitor assimile em sua cabeça. Ainda assim, como parecem suspeitar dessas idéias, ou com o intuito de reforçá-las, Henao e Arrubla, para estruturar essa exortação no *Compendio*, apelariam, além de à origem divina, às figuras femininas e masculinas de autoridade, o pai e a mãe, como vai se discutir na

continuação.

Já na *Historia*, eles apresentam um discurso um pouco menos autoritário, mas não menos apaixonado. Nela, sem discutir nem ampliar a discussão sobre essas definições, salientam ainda mais a idéia da falibilidade humana, tanto dos personagens como do Historiador, pois até eles consideram que, às vezes, pode-se “manipular” a verdade, caso se guie por certas paixões; por isso, apresentam seu trabalho como por ser continuado. Com efeito, eles incentivam o leitor mais velho a continuar pesquisando os diversos temas a narrar, pois sabem da imensa quantidade de documentos que faltam ser consultados. Salienta-se também a idéia de pesquisa, embora se mantenham o esquema moral e os fundamentos religiosos da antropologia como verdades indiscutíveis.

Levando o leitor a temas mais adultos e controversos, Henao e Arrubla parecem estabelecer que a *Historia* comporta um trabalho de leitura e análise mais “adulto”. Com esse intuito, eles citam autores, fontes, pesquisas, colocam mapas e fornecem uma bibliografia para que, pode-se intuir, esse leitor mais capacitado compreenda como se *escreve* a História. Nesse sentido, a natureza, a cultura, o tempo, os objetos e o intelecto parecem fornecer ferramentas e dados para que se apreenda a natureza relativa e moralmente ambígua dos eventos, mais do que para simplesmente estabelecer modelos a imitar.

O papel do sujeito, nesse caso, do personagem histórico, em ambas as narrativas é central, ocupa o centro da narrativa, é o motor da História, assim como o seu próprio fim. Em princípio, e embora Henao e Arrubla salientassem a idéia de que cada personagem iria falar com a sua “própria

voz” e de que mostrariam as coisas “como aconteceram”, eles utilizam o retrato moral como forma de explicar e ressaltar as figuras e ações de determinados personagens. A forma de representar os eventos gira em torno das vidas das pessoas que Henao e Arrubla estabeleceram como representativas da História, como o afirmam no *Compendio*: guerreiros, magistrados, religiosos. A pesquisa lhes fornece, em princípio, um cenário sociocultural que pode ser datado e localizado num mapa.

Sobre esse cenário, eles colocam os personagens envolvidos de forma que existam um conflito e uma meta. Se o personagem é digno de ser um exemplo, Henao e Arrubla apresentam um retrato no qual costumam misturar-se as qualidades físicas com as morais: as primeiras refletem as segundas quando se trata de um personagem notável. A esse respeito, deve também se discutir o conceito de raça e cultura que eles utilizam. Como já se disse antes, eles oferecem quadros sobre o “estado social” para cada período histórico e, dentro deles, tentam comentar diversos aspectos da vida cotidiana.

Nos apartados dedicados à vida social na Colônia, Henao e Arrubla discutem, sucintamente, uma temática ainda em pauta hoje em dia: a forma de pensar os estrangeiros. Depois de estabelecer a origem bíblica da espécie humana, passam a citar diversos autores que tratam, de uma perspectiva da antropologia física e arqueológica, o problema do Homem Americano, começando pela discussão de como Atlântida pode ter sido uma ponte para a passagem pelo Estreito de Bering dos primeiros habitantes de América e seus descendentes, que são descritos como “raça”, segundo suas semelhanças fenotípicas com a “raça” asiática, segundo concepções da época.

Citam temáticas como a presença do mito do Dilúvio Universal, por exemplo, para comprovar as semelhanças no nível cultural, assim como na forma de contar o tempo, usando dados tomados de arqueólogos e paleontólogos.

... Agora falemos da origem. As semelhanças físicas da raça mongólica (amarela) com várias tribos americanas; idêntico ovalo craniano, ovalo facial semelhante, testa deprimida, têmporas afundadas, nariz largo, cabelos lisos e pretos, cútis amarela, carência de pêlo e pouca barba, olhos pretos, oblíquos e brilhantes e de expressão melancólica, induzem a pensar nas relações entre as raças (HDC 1929: 29).

Confirmam, dessa forma, e com a ajuda de outras fontes, como o “*Segundo Congreso Científico Panamericano*”, que existia um parentesco entre ambas as raças, argumento que é levado à conclusão com a hipótese da origem semítica dos americanos. Já sobre os efeitos da conquista sobre essas populações, Henao e Arrubla citam, por exemplo, os textos dos irmãos Reclus, para confirmar que as guerras de conquista levaram as poucas civilizações americanas, como os Incas ou os Astecas, ao estado de barbárie. Passam logo ao caso colombiano e discutem, de uma forma semelhante, as rotas e populações que podem ter habitado os territórios da Pátria (HDC 1928:31).

Nesse contexto, a arqueologia e a cultura comparada passam a ser os recursos argumentativos para estudar as “civilizações” pré-colombianas. Determinam quais eram civilizadas e quais não, mas também descrevem a sua cultura material, com base em estudos de arqueologia amadora e profissional, como alguns fatos deles derivados das Crônicas redigidas pelos espanhóis. A raça, a aparência física e moral e a origem espacial foram temas discutidos socialmente e que transcenderam à vida pública e política da Colônia e da República. Henao e Arrubla descrevem, nesse contexto, um quadro colonial em que os *criollos*, nascidos na América,

aparentemente pelo isolamento da Colônia em relação ao centro imperial, desenvolveram uma “identidade” própria que eles descrevem, sem maior reflexão, como *diferente* pela sua posição diante dos espanhóis.

Por exemplo, citando o “ilustríssimo historiador” González Suárez, Henao e Arrubla comentam como os espanhóis levaram à América a tradição de “menosprezar o trabalho manual”, situação que eles comentam a partir de sua posição, pois acrescentam, com certa ironia, que se tratava de costumes dos nobres espanhóis. Porém, acrescentam eles, os espanhóis que vieram para a América, oriundos, na maioria dos casos, da “plebe”, renegavam suas origens populares (HDC 1928:254-255). Henao e Arrubla, concretamente, descreveram a população da Colônia, quanto à miscigenação, classe e gênero, como um todo:

...As *gentes* da colônia eram de condição muito diversa: espanhóis peninsulares que vieram ao país; seus filhos; indígenas; mestiços, filhos de espanhol e de **índia**; e os procedentes da mistura da raça africana com a indígena. Os mestiços constituíram uma classe social muito numerosa nas vilas, e os homens de cor, nascidos de africanos e índios, conformavam a plebe, ou seja, o mais baixo e o mais humilde da escala social. (HDC 1929:255).

Essa mistura também faz parte da explicação de como *espanhóis* de diversas regiões e classes e *mestiços* se relacionavam entre si; Henao e Arrubla acrescentam um quadro que reforça, primeiro, a idéia de que os espanhóis, além da sua origem social (que eles ressaltam continuamente), acreditavam-se superiores. Mas esse tipo de observação se aplica de forma ainda mais crítica aos *criollos*, pois Henao e Arrubla tentam ilustrar como, apesar da origem dos espanhóis, eles (os mestiços/ *criollos*) mostravam-se “obsequiosos” e “servis” (HDC 1928: 255).

A obra de Henao e Arrubla está dirigida a um sujeito que vai estudar a

disciplina durante dois estágios sucessivos da sua vida: na infância e na juventude; sujeito que, finalmente, deverá tornar-se um cidadão colombiano modelo, sobretudo por meio do estudo da história, que vai fornecer como exemplos os fatos e as vidas de sujeitos adultos, principalmente varões, ligados ao Governo, à Religião e à Guerra (CHC 1955).

O *Compendio* é dirigido às crianças mais novas e com menor capacidade de compreender/ memorizar e, à diferença do livro maior, traz definições básicas sobre o que é a História, entre outros conceitos básicos. Eles mesmos dizem usar uma linguagem mais simples e incluir uma maior quantidade de imagens para “ferir” a imaginação das crianças (cf. Gualtero 2004). Já a *Historia de Colombia* é dirigida para jovens com uma maior capacidade de retenção/ compreensão, futuros cidadãos, mas também pessoas que poderiam ser futuros Historiadores. Visando um determinado futuro, na *Historia* Henao e Arrubla salientaram a pesquisa sobre o passado da nação, forneceram uma ampla e generosa bibliografia, enquanto declararam ter consciência das suas próprias limitações, assim como da necessidade de aprofundar os temas consignados no livro.

Ambos os autores integram o leitor desde o começo da obra, pois, causalmente, cada leitor vira um protagonista da História, no sentido de acompanhar os personagens através das histórias, mas também porque cada narrativa está dirigida a ele, para que a assimile e se torne um cidadão colombiano. Henao e Arrubla contemplaram o colombiano, que pode ser leitor ou protagonista, como um homem que age livremente, mas com respeito a uma estrutura moral bem definida, com capacidade de raciocínio, que consistiria, no caso do leitor, no desenvolvimento da habilidade de identificar o verdadeiro e o falso, o bom e o ruim, o civilizado e o bárbaro.

No caso dos personagens dos textos, eles apresentam, em forma de exemplos, retratos morais ao sujeito adulto, agindo de formas diversas, como uma figura de facetas humanas, falível. Porém, cada ato deles produz efeitos concretos históricos que, dado o fim do livro, só se julgam como bons ou ruins. Cabe ressaltar que esses juízos são feitos pelos autores/ historiadores, e a sua autoridade não é discutida. O que eles salientam é uma leitura prática e positiva, a fim de que se aprenda a distinguir o que eles acham que é bom e se sigam esses exemplos bons por necessidade moral, o objetivo sendo o bem da *Mãe Pátria* (cf. Ghotme 2006).

Estabelece-se, assim, um fim que orienta a escolha dos bons exemplos dados por eles ao leitor e que, unido geneticamente ao começo (a Criação do Homem) e ao conteúdo na origem (Deus), determina, na lógica do argumento da obra, uma relação de identidade entre o leitor e o bom cidadão. A força moral desse fim, segundo o concebem Henao e Arrubla, deveria gerar esse sentimento, o fogo do amor pátrio no leitor.

No *Compendio*, para estabelecer esse argumento, e em geral a exortação patriótica, eles geram duas entidades com um componente “feminino”: História/ mestra e mãe/ Pátria. A categoria de *Mãe Pátria* é chave na concepção de História de Henao e Arrubla, pois trata-se de uma entidade fundamental, o marco do Estado, o território a defender, o berço da *colombianidade* e o lar, herança e patrimônio dos colombianos. O que se mostra interessante é que eles nem discutem o que significa esse conceito; seu uso parece estar ligado à forma como Henao e Arrubla tentavam persuadir o leitor e, evidentemente, a como eles percebiam o papel da mãe e da autoridade feminina.

O *Compendio* estava dirigido às crianças que cursavam o primário, e estabelece uma identidade, um elo, entre a mãe, como figura de respeito ligado a sua fertilidade, e a pátria, como território, pelo mesmo motivo: os conceitos de maternidade e de lar são qualidades compartilhadas pela figuras da mulher, do lar e da *terra*. Tanto Arrubla como Henao defendem, com essas linhas do livro, a figura da família e a santidade da religião, o que leva a pensar que, afinal de contas, eles também poderiam estar pensando numa figura que compartilhasse as qualidades da mãe de Deus, ou seja, uma figura feminina, pura e maternal, protetora da criança e guardiã do lar.

Por outro lado, eles caracterizam a História como uma “mestra”. Aguilera (1951) comentava que, na Colômbia desses anos, as mestras eram as que davam as aulas de História pátria às crianças, e a razão disso era que, nas Escolas Normais, as mulheres recebiam treinamento nessa disciplina, enquanto a formação pedagógica dos homens estava dirigida para a filosofia spenceriana, portanto, anti-histórica. A mestra possuía um *status* de autoridade que se apresenta como sacralizado para as crianças; nessa lógica, colocar a História como mestra era uma forma de construir a autoridade moral do relato e, conseqüentemente, suas qualidades morais. Também era um modo de passar a autoridade materna a uma estranha.

Em contraste, a figura masculina do mestre, por exemplo, num escrito publicado no “*Boletín de Instrucción Pública*” – dirigido por Roberto Cortázar (*biógrafo* de Henao e Arrubla, cf. Cortazar 1943) e assinado por R.M. Carrasquilla, diretor de uma escola para crianças em Bogotá (Acosta Penáloza 1998) –, recebe um tratamento divino: é comparado e definido, a princípio, em relação a Jesus e, daí, a diversas figuras da filosofia (BIP

1914:82-86). Mas esse recurso à maternidade como ferramenta de autoridade também está ligado ao sentido de sacrifício. Como se vai comentar junto com o caso de Policarpa, Henao e Arrubla concebem o sujeito como uma pessoa que, pelo exemplo da História e pelo amor pátrio, deverá, se as circunstâncias o exigirem, sacrificar a sua vida pelo bem comum.

Os exemplos fornecidos por eles sugerem como certos agentes históricos abandonaram o instinto de conservação e, assumindo o desinteressado papel de heróis, que os transforma perante o leitor em mártires, morreram pela pátria. Esse gesto exemplar revela-se coerente com a lógica do argumento, e também pode ajudar a compreender como eles pretendiam dirigir-se as indivíduos, e não as grupos. Com efeito, ressalta-se o papel do indivíduo como agente da história e como modelo de cidadão.

5. Espaço e tempo: definindo bárbaros e civilizados.

A idéia de Mãe Pátria (cf. Bonjour 1975) comporta uma subjetivação do espaço e do tempo, pois ambas noções compartilham a mesma origem substancial que a História e o homem. Apresenta-se às crianças uma visão maternal da terra e do lugar do nascimento ligado ao Estado-nação; porém, ela é apresentada a partir do esquema abstrato da representação cartográfica, que, como pode se intuir da carta deles, dirigida ao Ministério de Instrução Pública (MIP. Exp. 399. Sec. 1; Jan 1911), solicitando que fossem tiradas três cópias de mapas do Atlas dos “*señores Ponce y Paz*” para, possivelmente, serem enviadas para litografar nos Estados Unidos⁴⁸.

Já no narrativo, o espaço apenas tem um papel secundário, pois é comum não encontrar descrições de fenômenos naturais, ou, entre outras coisas,

⁴⁸ Henao (1915-16) também cita o trabalho de Agustín Codazzi.

de expressões culturais regionais ligadas aos fatos históricos narrados. A maioria dos quadros de costumes refere-se, porém, à vida em Bogotá, a capital. Esse espaço está ligado ao início dos tempos, a partir do ato de criação e da posterior migração, sagrada, do homem, até chegar à América. Depois de ter sido criado por Deus, ele abandona o Paraíso e se espalha pela terra e, segundo a teoria de Henao e Arrubla, usa uma ponte de terra, possivelmente a Atlântida, para passar à América, até um dia chegar, pelo norte, à Colômbia (Ibarra 1997:81).

Por outro lado, há as viagens de Colombo, que, com a ajuda da situação histórica e tecnológica da Europa e graças à intervenção da Igreja e da Rainha Isabel de Castela, consegue atravessar o Oceano Atlântico e trazer a glória da raça, a língua e a religião a estas terras. Com certeza, qualquer aluno poderia localizar a Colômbia num mapa, pois são obrigados, todos os anos, a desenhar o croqui e aprender os nomes das cidades e dos departamentos, dos rios e das montanhas. Não se pode ser ter certeza sobre se todos eles poderiam relacionar as cidades ou vilas mencionadas por Henao e Arrubla na sua História; ou seja, aquelas diferentes de Bogotá, que é o centro das ações e da cultura em ambos os textos.

De uma forma análoga, característica e, ao mesmo tempo, imbricada nesse mapa, a cronologia, definida por eles como ciência auxiliar, determina que cada período histórico deve compreender *mais ou menos cem anos* e, como já estabeleceram outros autores, propõe que a História da Colômbia possua uma série lógica de etapas que se sucedem até a sua conclusão necessária. Eles a definem da seguinte forma, no *Compendio*, como “ciência auxiliar”:

A cronologia estuda os modos de contar o tempo e nos serve para saber *em que data* se verificou um acontecimento... (CHC 1955:12)

O que é aplicado por Henao e Arrubla quando “dividem” a História em

épocas:

Divisões da História. A História da Colômbia pode se dividir em Épocas. Chama-se época um intervalo de tempo mais ou menos longo (v. gr. um século, que são cem anos), compreendido entre dois acontecimentos importantes, em que um funciona como ponto de partida e outro como fim. Sem contar os tempos pré-históricos, encontram-se na nossa História quatro épocas, a saber: Época da conquista espanhola (desde o ano de 1499 até 1550). Época da Colônia (anos 1550 a 1810). Época da Independência (anos 1810 a 1819). Época da República (desde 1819 até nossos dias).

Sem respeitar essa definição o *tempo* todo, o tempo está ligado ao ato de criação do Homem e cristalizado na sua estrutura periódica e linear. O nascimento de Jesus Cristo determina a glória da obra dos missionários, a grandeza da Espanha, da causa republicana, mas também estabelece a marca da passagem do tempo que, nessa lógica, possui um fim, necessário e já contido na origem: a Colômbia. A experiência humana se desenvolve linearmente, mas criando um círculo narrativo que começa com um parágrafo similar no *Compendio* e é fechado no último parágrafo da *História*:

... temos Fé em que a República encaminha-se com resolução a um porvir de ventura, sob a influência da paz formosa, que prodigaliza, com abundância, tudo, e na qual seus filhos, especialmente os jovens, cultivando o amor ao solo sagrado, aprenderão a apreciar o quanto ele tem custado e como devemos conservá-lo e defendê-lo. Somos, como dissera um insigne **vate** colombiano, porções das entranhas da pátria. Não acreditemos que todo aquele que grite Pátria!, Pátria!, é bom cidadão. Só é aquele que conhece, ama o dever e procura cumpri-lo; não une a sua voz à adulação nem clama com os que odeiam toda *autridad* (alteridade); respeita a santidade dos altares e do lar; afasta-se dos lucros vilipendiosos; submete o interesse particular ao público e quer sempre a honra e a prosperidade da pátria. (HDC 1928:780).

Tempo que serve para estabelecer uma sucessão de eventos de forma ordenada e que estrutura um segundo esquema causal e um aporte importante dos livros de Henao e Arrubla, a estrutura que lhes permite vender seu texto como História e como verdadeiro. Cada data está estruturada na obra deles sempre junto com um espaço representado, um

personagem e um evento, e representa no calendário oficial, às vezes, comemorações públicas.

Junto com o evento descrito e o protagonista, o tempo canaliza parte desse espírito nos objetos que cada um de nós pode ver – e se fosse permitido, até palpar – nos museus, nas praças, em fotografias, em jornais etc. O tempo e o evento são consubstanciais com a definição de patrimônio, conjunto de objetos significativos que provam que a história aconteceu. Mas também é tempo ritualizado no calendário, pois a cada ano as datas implicam uma série de atos de *performance* do patriotismo, com a ajuda da encenação do passado: desfiles, dramatizações, apresentações, atos políticos, o começo do período da legislatura etc. No caso do 12 de outubro, aniversário do descobrimento da América, celebra-se o dia da “raça”, da mesma forma que outras datas estão instituídas para “lembrar” algum elemento constitutivo do “colombiano”, por exemplo, o dia da língua, para comemorar que na Colômbia se fala “*español*”.

Fica claro, portanto, que ambos os autores consideravam que o leitor ia precisar de todos os pontos de referência para formar uma idéia correta da História pátria; que eles cogitavam necessário estabelecer a origem divina do universo e que ele mesmos comportava um esquema moral universal do qual derivava o humano e que determinava o que era bom, ruim, verdadeiro ou falso, civilizado ou bárbaro.

Esse espaço-tempo mítico compreendido dentro do plano cartográfico mantém, pelo menos no *Compendio*, um esquema semelhante ao bíblico, na forma de uma peregrinação, e com uma érie de batalhas pela terra prometida. O centro desse espaço é a cidade, concretamente, Bogotá. A História de Bogotá está ligada à pré-história nacional, pois se estabelece que os espanhóis remontaram o curso do rio Magdalena sob o comando do

conquistador Gonzalo Jiménez de Quesada – segundo um historiador colombiano, uma figura que teria inspirado o icônico personagem cervantino (cf. Arciniegas 1978), e chegaram a um planalto onde habitava uma nação de civilizados, dignos de serem conquistados, indígenas: os Chibchas ou Muiscas. Eles foram caracterizados como civilizados, em oposição aos Caribes, selvagens que viviam nus, comiam pessoas e estavam guerreando o tempo todo.

JJiménez de Quesada, depois de ter sido enganado com o relato de “El Dorado”⁴⁹, domina-os e conquista e, num ato pio, funda em 1538, num 6 de agosto, a cidade de Santa Fé de Bogotá, a capital. Mas, antes de estabelecer o poder, ele tem de passar por mais uma prova, pois por aqueles dias também chegava uma missão liderada por um feroz militar alemão, e mais uma outra, de espanhóis que viajavam desde o Peru. Quesada viajou semanas depois, junto com os outros dois conquistadores, à Espanha, lá defendeu seu direito e venceu. Bogotá viraria eventualmente o centro do poder político e administrativo da República da Colômbia.

Román Romero (2005) estabelece como, na vida política e cultural colombiana do século XX e no projeto nacional, esse esquema de Henao e Arrubla, de centro/ periferia, ligado à oposição civilizado/ bárbaro, e até frio/ calor, se desenvolveu como uma série de estereótipos raciais tipicamente escolásticos e ainda ativos na sociedade: relacionando moral, aparência física, poder e nível cultural, o centro costuma definir-se como foco civilizatório, o que se expressa, por exemplo, no apelido dado a Bogotá pelos bogotanos, a “Atenas” da América do Sul, lugar de clima frio, onde os brancos falam o melhor espanhol e com sotaque neutro, lêem autores europeus na sua língua original, vestem a moda londrina ou parisiense, entre outras coisas. Nesse esquema, descrevem-se as periferias, por

49 Essa leitura da história de Bogotá é responsabilidade do autor.

exemplo, o litoral Caribe, terra quente e úmida, onde moram pessoas preguiçosas, de traços raciais e peles escuros, vestidos com poucas roupas, ligados às *baixas* paixões do corpo e outras *baixarias* da vida. Desse modo, argumenta o autor, a vida política tendeu a se concentrar só na Capital e a excluir as demais regiões. Por outro lado, também é fundamental, para o pensamento de Henao e Arrubla, a classificação de certos personagens segundo a distinção entre *bom ruim*, apoiando-se, com esse intuito, nos conceitos de *pacífico* ou *violento*. Dessa forma se explica, por exemplo, no período da Conquista, a natureza das almas e, portanto das *conseqüências* das ações dos conquistadores espanhóis.

Por esse ponto de vista, o leitor pode saber que houve conquistadores violentos, como a maioria dos militares que empreenderam campanhas de conquista baseados no poderio militar espanhol; por outro lado, permite-se que o leitor saiba sobre os pacíficos, especialmente os missionários e membros da Igreja Católica, mas também outros que procederam, segundo critério dos autores, segundo nobres sentimentos de conhecimento ou aventura, entre outras coisas, e que levaram a civilização européia verdadeira aos americanos. Essa idéia ajuda, ao longo da obra, a sustentar a presença de certos personagens ilustres, mas, sobretudo, a justificar a constante influência da História eclesiástica colombiana. Ela é mostrada sob uma luz positiva até nos episódios relativos à Independência, uma vez que muitos dos seus membros teriam colaborado com a causa justa, ou seja, a republicana.

6. Policarpa e as outras mulheres nos textos de Henao e Arrubla.

Comentou-se no segundo capítulo, como o modelo de cidadão e de mulher estavam se discutindo social, religiosa e politicamente na sociedade

colombiana e se tentou demonstrar como Henao e Arrubla usaram noções do feminino e da maternidade como forma de definir a História e, nessa lógica, representar a mulher como figura retórica para ligar discursiva e sentimentalmente o leitor com os conteúdos e objetivos da História pátria. Contudo, pode se constatar que enquanto às Histórias se concebiam ao redor de figuras masculinas, as mulheres, inclusive muitas personagens ilustres, seriam excluídas do grande esquema narrativo e da cultura culta colombiana/bogotana dos nossos autores.

Duas figuras sobressaem dentro desse cenário por não ter sido mencionadas por Henao e Arrubla no seu listado de figuras intelectuais ilustres, embora fossem contemporâneas deles e membros da sua classe social. Soledad Acosta de Samper, que foi uma figura notável no que respeita à discussão sobre a História nacional, e Soledad Román, que gerou também uma grande controvérsia pela sua relação amorosa com o icônico Rafael Nuñez, um dos pais do movimento de *La Regeneración*, pois o *affaire* deles, além de ser público, de ter acontecido na costa do Caribe e questionado a integridade moral que o próprio político defendia, envolveu discussões legais sobre o matrimônio e a família, entre outras coisas (cf. Bermudez 1980).

Pensaram nas mulheres, Henao e Arrubla, como figuras históricas relevantes?

Além do caso de Policarpa, por exemplo, uma outra figura de rebeldia feminina foi Manuela Beltrán (HDC 1928:269), que é mencionada sucintamente e consegue ser representada por meio da imagem e duma cita que parafraseia suas palavras incitando à rebelião, no episódio da

Revolução dos *Comuneros* (1781). Porém, as escolhas temáticas que eles ressaltam, permitem sugerir que ambos os autores tinham uma figura feminina construída segundo sua própria lógica.

Henao e Arrubla pensaram e representaram a figura da mulher de uma forma prática, como eventual rainha ou consorte real européia, companheira dos homens, dona de casa ou religiosa. Nesta última categoria, eles colocam, por exemplo, a freira Sor Francisca Josefa de la Concepción (HDC 1928:261), nascida na cidade de Tunja em 1671, autora de poesia mística que, por esse motivo, recebe algumas linhas, o reconhecimento e a publicação de um retrato dela.

A mulher indígena aparece episodicamente: por exemplo, há o caso concreto de *La Gaitana*, única indígena com identidade própria que é apresentada dentro de um episódio da Conquista, como mãe desconsolada que, assumindo a liderança do seu povo, *vinga* a morte do filho (HDC 1928); o outro caso está ligado às descrições etnográficas dos ritos de matrimônio indígenas ou ao seu papel na sociedade; as mulheres de pele negra nem são mencionadas.

Já como parte do “estado social, da ordem das coisas”, Henao e Arrubla, às vezes, acrescentam algum quadro em que se comentam assuntos ligados ao trabalho feminino. Concentrando seus olhares, quase exclusivamente no texto maior, e enfocando a vida social de Bogotá, Henao e Arrubla falam de modas, da vida cotidiana das damas e das suas atividades, mas também comentam outros ofícios femininos. Por exemplo, no capítulo da República, apresentam três exemplos da vida em Bogotá no século XIX, sem trazer datas concretas:

... Como existia a escravidão, os salários do serviço doméstico eram miseráveis: uma criada comum ganhava cinquenta ou sessenta centavos mensais, um peso e vinte centavos uma cozinheira, e uma costureira, até um

peso. (HDC 1929:637)

Os costumes privados eram muito modestos. As senhoras e senhoritas usavam vestidos de saraça, brincos grandes de ouro, calçado de *cordobán*⁵⁰, e lenço de algodão sobre o peito. (HDC 1929:637)

... as senhoras saíam à rua com essa indumentária invariável: anágua de tela preta de lã (*alepín*), mantilha de pano, chapéu de “ovo frito”, de estrutura de cartão, forrado com pelúcia preta de algodão ou seda, que imitava a forma daquele, e calçado de pano ou *cordobán*. (HDC 1929:637)

E se referindo aos serviços públicos na Capital...

... o serviço de água potável era fornecido por centenas de mulheres chamadas de *aguateras*, que carregavam, constantemente, água das fontes públicas às casas em *múcuras* [ânforas] de barro. (HDC 1929:638)

Torna-se evidente, então, que Henao e Arrubla sabiam que as mulheres participavam da vida cotidiana no passado e no presente e que não podiam excluí-las da sua história. Porém, também se pode ver que eles as submetem a fatos e eventos ligados ao espaço doméstico e anedótico, antes que a uma estrutura narrativa importante.

Já o caso da figura de Policarpa Salavarrieta⁵¹ é excepcional.

Ela já estava presente nos livros dirigidos ao ensino de História anteriores. Borda (1872), no texto oficial da escola onde se educou Gerardo Arrubla (cf. Aguilera 1951), consigna a seguinte versão como parte do relato da época do Terror ou Pacificação – nomes dados aos eventos ligados ao

50 Couro curtido de bode, segundo definição do dicionário da Academia Real de la Lengua.

51 Sobre a Policarpa Salavarrieta como representação histórica e artística foi feita uma exposição, no Museo Nacional, em Bogotá, acompanhada de um breve estudo historiográfico, com ocasião do bicentenário da sua morte. O estudo iconográfico foi realizado pela artista Beatriz González, curadora de “Arte e História” do Museo (1996), que pode ser conferido on-line, compila um amplo conjunto de imagens da heroína, uma desconstrução das descrições originais da mulher, uma breve biografia, assim como uma interessante cronologia que apresenta as diversas facetas do nome da “Joan de Arc” colombiana.

período de reconquista da colônia por parte dos exércitos imperiais – o qual apresenta, como se vai conferir, uma estrutura, linguagem e estilo literário semelhantes ao relato de Henao e Arrubla, como se pode comparar nos trechos citados abaixo⁵².

... Sámano apresentou *um espetáculo que até então não tinha sido presenciado em Santa Fé*: o assassinato oficial de uma mulher por delitos políticos. Policarpa Salavarrieta, chamada habitualmente de La Pola, era uma mulher apaixonadamente patriota. Ela enviou Alejo Sabaráin para se alistar nas filas dos patriotas refugiados em Casanare, de quem era agente [Policarpa] principal em Santa Fé. Sabaráin foi capturado pelos espanhóis e Pola foi condenada à morte junto com os outros sete patriotas. Durante seu processo judicial, ela falou com integridade, dando bronca, pelos seus crimes, nos governantes e sem querer denunciar ninguém. Um exército de três mil homens ocupava a praça, e por entre eles passou Policarpa, não, porém, como mártir que vai para o sacrifício, mas como rainha que ascende ao seu trono. Estava rodeada pelo Batalhão *Numancia*, composto só por americanos, e, depois de se sentar na banca, virou-se a heroína e exclamou: “Vis americanos, virem suas armas contra os inimigos da Pátria...”. O redobrar dos tambores apagou sua voz, e uma descarga anunciou que a sua alma já estava no céu. Pouco tempo depois, apareceu o anagrama do seu nome, justa e bela guirlanda de Policarpa Salavarrieta: *Yace por salvar la Patria*. (Borda 1872: os sublinhados são meus)

Além de ter sido um personagem importante, era imprescindível como figura icônica da causa republicana. Já estava na consciência dos colombianos desde a infância e, possivelmente, do público em geral: e se não estava, como se pode comprovar pelos eventos dedicados à heroína durante as festividades do Centenário, ela passou a pertencer ao Panteão de personagens notáveis da nossa história.

O caso de Policarpa Salavarrieta chama nossa atenção porque ela foi a única mulher que recebeu uma homenagem pública através dos anos, e porque, durante as comemorações do Centenário, ela foi a única cuja homenagem foi organizada pela população do bairro mais pobre de Bogotá

52 Outro elemento que poderia ligar o texto de Henao e Arrubla com os anteriores, ou com aqueles que utilizaram na escola, é, por exemplo, a repetição de erros como o nome do porto de onde Colombo partiu para a sua primeira viagem à América, chamado por eles, como por Borda, de Palos de Moguer.

(Triana 1910:218). O cronista das festividades, Triana, narra o evento se centrando nas duas formas como ela foi reverenciada. Por um lado, anota ele, nas escolas públicas de Bogotá penduraram-se retratos dela, com a imagem concebida pelo artista Acebedo Bernal “

como lição para o caráter e como veneração ao mérito excelso que o coração infantil sabe compreender” (Triana 1910:204)

Por outro lado, os paroquianos da Igreja de las Aguas reuniram-se em torno da nova estátua dela, feita pelo artista *nacional* David Cortés. O sacerdote leu uma biografia dela e logo “

uma chuva de flores lançadas pelas garotas da escola e pelas moças da vizinhança caiu sobre a cabeça da mártir como orvalho de **sangue virginal**” (Triana 1910:218).

Como parte dessas comemorações da Independência nacional, ela também foi incluída nos textos de Henao e Arrubla, que também cantaram a sua épica morte nesse quadro trágico que vai nos servir como espaço de reflexão e análise.

Em 1816, a independência da Colômbia, causa nobre e santa, estava em perigo: o rei espanhol tinha reclamado o trono que estava nas mãos do irmão de Napoleão e queria recuperar as suas colônias. A Colômbia, a *Nueva Granada*, estava dividida pelas lutas entre duas facções de *criollos*. As guerras internas na “pátria boba” – nome que se deu ao período que compreende a independência parcial de 20 de julho de 1810 e a volta do rei espanhol ao trono –, entre duas facções de *criollos*, ameaçavam a nova nação americana. Uma poderosa frota espanhola comandada por Pablo Morillo, cruel guerreiro, veterano de várias guerras contra os ingleses e os franceses, enviou seus canhões contra os patriotas americanos; meses depois, ele entrou com seus exércitos em Bogotá. Policarpa participava do

movimento de resistência ao poderio imperial espanhol.

A capital, depois da entrada do “vilão”, foi testemunha excepcional da sua crueldade, pois o impiedoso Pablo Morillo, ajudado pelo seu segundo ao mando, Juan de Sámano, mandou fuzilar dezenas de patriotas, muitos deles sábios *ilustrados*. Entre eles, destaca-se o caso de Policarpa Salavarrieta, que não foi a única mulher assassinada, segundo a lista de mártires fornecida por Henao e Arrubla (HDC 1929), porém, foi a única reconhecida com um relato na maioria dos livros de história da Colômbia. Noiva de um valente patriota, ela foi presa e conduzida à Praça das Neves, hoje um triste lugar no centro de Bogotá, e caminhou entre 3000 homens ali reunidos para cumprir com seu destino: homens, todos eles americanos que trabalhavam para a coroa espanhola e que, como ela enfatizava, com valentia, estavam presenciando o resultado da sua covarde traição à pátria, enquanto ela era sacrificada. Minutos depois foi fuzilada e, anos mais tarde, ganhou uma estátua e os títulos de “La Pola” e “Nossa Joana d’Arc”, foi reconhecida como mártir e até representada em notas de banco e moedas de baixo valor.

No dia 29 de julho de 1910, o sacerdote da Igreja das Aguas, junto com os seus paroquianos, apresentou publicamente a estátua da heroína, que colocaram na praça do mesmo nome, no centro de Bogotá. Ela, entre todas as mulheres, foi objeto de homenagens públicas durante a Comemoração do Centenário. Ao mesmo tempo, manteve seu lugar protagonista na narrativa destinada a explicar e ressaltar o valor das guerras de Independência em meio ao grande panteão de heróis masculinos. Modelo do martírio dos colombianos que lutaram pela independência dos vilões ibéricos, a imagem da estátua (fig. 1) aparece no *Compendio* junto com a seguinte narração:

[...] Entre os eventos que infamam a memória de Sámano, está o sacrifício de uma jovem mulher, muito entusiasmada pela causa da independência,

chamada Policarpa Salavarrieta, apelidada, popularmente, La Pola. A heroína, nascida em Guaduas (1796), conspirou em Santa Fé contra o governo espanhol e manteve correspondência com os patriotas que lutaram na guerra nos Llanos, em Casanare. Feita prisioneira, foi conduzida perante o Conselho de Guerra; apresentou-se vestida com camisola de saraça azul, mantilha de pano da mesma cor e chapéu cubano (feito de palha e copa alta); era altiva e formosa. Condenada à morte junto com seu prometido, o entusiasta republicano Alejo Sabaraín, e mais seis companheiros, em 14 de novembro, marchou La Pola para o cadafalso construído na *Plaza Mayor* da capital; demonstrou grande valor, pois, ao se dirigir à multidão que presenciava a execução, disse em voz alta: “Povo indolente, quão diferente seria vossa sorte se conhecêsseis o preço da liberdade. Vede que, ainda que mulher e jovem, sobra-me coragem para sofrer uma e mais mil mortes!”. Seis cruéis tiros arrancaram a sua vida e eternizaram a lembrança dessa admirável mulher... Merece ser rememorado o anagrama: *Yace por salvar la patrial*, formado com o seu nome.

A versão da *Historia* é um pouco mais densa e consta de quatro partes: a causa, apresentada com a explicação de por que ela foi presa:

O evento que faz mais odiada a memória de Sámano é o sacrifício de uma jovem mulher, muito entusiasmada pela causa da independência, chamada de Policarpa Salavarrieta e conhecida popularmente como La Pola. A heroína, de caráter altivo, e com uma boa inteligência, conspirava em Santa Fé contra o regime espanhol. Mantinha correspondência com os patriotas dos Llanos; dava auxílio aos indivíduos que desejavam engrossar as filas republicanas; por meio dela, os independentistas conseguiam as notícias que se transmitiam, e se procuravam os materiais de guerra que iam para os acampamentos. Na Capital havia-se tecido uma conspiração que foi frustrada; La Pola, para salvar os amigos comprometidos, entre os quais se encontrava seu futuro esposo, facilitou-lhes a fuga a Casanare, enviando com eles informes e dados sobre o estado da força militar dos *realistas*. Sabaraín e seus companheiros foram apreendidos pelo caminho e, pelas cartas e papéis que eles carregavam, souberam da intervenção de Policarpa nos assuntos revolucionários..

... a consequência imediata desses eventos, que foi a seguinte:

Presa La Pola e reduzida a uma cela no Colegio del Rosario, o Conselho de Guerra a condenou à morte junto com Sabaraín e mais seis compatriotas. “Apresentou-se perante aquele em meio aos outros prisioneiros, narra o cronista Caballero, vestida com camisola de saraça azul e chapéu cubano; era **despercudida**, arrogante, boa moça e de boas prendas”. A energia do ânimo da heroína na capela foi admirável; segundo uma testemunha ocular, a jovem mártir, possuía por uma grande excitação, nos momentos em que ela teria de colocar a sua consciência em paz, lançava essas palavras contra o seu carrasco: “Generoso Sámano, e compassivo, que erro! Vocês acreditam que eu desejo conservar a vida em troca de implorar clemência? Não, senhores, nunca pretenderei uma coisa semelhante, nem desejo ser perdoada, porque a prisão é ainda pior do que a morte!”.

No dia seguinte (14 de novembro de 1817), marchou serena ao cadafalso erigido na praça maior da Capital, junto com os outros sentenciados; as tropas, formadas em quadrado, estavam guardando a distância das cadeiras colocadas em frente da casa do antigo Cabildo; falou perante a multidão com arrogância, assim: “Povo indolente; quão diferente seria vossa sorte se conhecêsseis o preço da liberdade. Vede que, ainda que mulher e jovem, sobra-me coragem para sofrer uma e mais mil mortes! E não esqueçam desse exemplo”. Ao lado do banco, falou mais uma vez e protestou que perto dela estavam os vingadores da sua morte; um oficial ofereceu-lhe um copo de vinho, “não vou tomá-lo, disse ela, das mãos de um tirano”. Ordenaram que a vítima montasse sobre a tábua do banco para lhe dar morte pelas costas; ela se impôs, manifestando que essa posição era *imprópria para uma mulher*, e “em seguida, meio que se ajoelhando sobre o banco, e expondo a maior parte das suas costas, foi vendada e segurada com cordas; nessa posição, em meio ao redobre geral das caixas de guerra que apagaram sua voz, seis tiros arrancaram a vida e eternizaram a memória de Policarpa Salavarrieta.

... a mediata, que acrescenta uma nova dimensão ao evento:

O terror não submetia as vontades, e Sámano e os defensores do rei alarmaram-se com a aparição da guerrilha comandada pelos irmãos Vicente e Ambrosio Almeida, jovens patriotas nascidos em Cúcuta, que lograram fugir de Santa Fé, onde eram prisioneiros por terem participado da conspiração revelada na qual figuraram “La Pola”, Sabaraín e as demais vítimas do 14 de Novembro...

... e a mini biografia de Policarpa, como nota de rodapé que serve mais para estabelecer que ela foi importante para a vida política moderna:

Policarpa Salavarrieta nasceu na cidade de Guaduas em 1795; ainda muito jovem, ela veio a Santa Fé de Bogotá, em 1813, e *levou na Capital uma vida honesta e escura, mantendo-se com trabalhos manuais, especialmente costuras que lhe eram encomendadas pelas famílias ricas*. Desde o princípio da revolução, amou a liberdade da pátria com delírio, e a sua memória foi honrada pelo Congresso. Por motivo do centenário da Heroína, a Lei do Congresso número 15, de 1894, dispôs a edificação de um monumento em Guaduas, e a *Ordenanza* número 31 do mesmo ano, do departamento de Cundinamarca, coadjuvou a disposição legislativa. Em 26 de janeiro de 1895, dia do centenário, erigiu-se na praça municipal de Guaduas uma coluna de pedra com inscrições alusivas. O Conselho Municipal de Bogotá deu o nome da mártir à pequena praça das Águas, na Capital. É digna lembrança aquele admirável anagrama “*Yace por salvar la patria*”, que formou a partir do nome de Policarpa Salavarrieta o poeta bogotano, contemporâneo dela, Joaquín Monsalve. Em 1910, erigiu-se uma estátua na praça batizada com seu nome e, no ano seguinte, erigiu-se uma em Guaduas.

Essa história ainda é contada hoje em dia em versões mais modernas, muitas delas adequadas ao público infantil e confeccionadas segundo diversos padrões historiográficos, por profissionais das áreas de Pedagogia, História, Antropologia. Objetos ficaram bem poucos: algumas notas da moeda local apresentam o retrato dela, e restam as estátuas que a representam.

Ainda assim, poucas versões guardam tanto amor pelos detalhes teatrais quanto a encenação de Henao e Arrubla, ou procuram, como a deles, acender o fogo nacionalista e moral nos peitos dos futuros cidadãos colombianos. A versão foi construída, segundo os autores, com base em dois textos: o primeiro, de José María Caballero, quem parece que testemunhou o evento porque nesse tempo, fora forçado a participar dos exércitos imperiais segundo as suas próprias notícias publicadas em 1902; a outra narração parece ter vindo das crônicas do general e prócer José Hilário López publicadas em 1958 (cf. HDC 1929).

Mas, de qualquer forma, essas referências simplesmente ajudam a ter noção das fontes que relatam a vida dela. Essa versão confirma o evento, como já outros textos o fizeram antes. Nesse sentido, Henao e Arrubla parecem seguir a estrutura narrativa deles e conferem à presença desse relato uma importância alheia a sua relevância histórica, mas, ainda assim, fornecem uma.

Isso contrasta, por exemplo, com a versão contida nos livros-texto que eles devem ter utilizado no colégio (Borda 1872; Cf. Aguilera 1951), que explicavam a importância do evento pela sua monstruosa novidade: foi um castigo exemplar e público nunca antes visto naquela cidade. Como se pode conferir no último parágrafo, Sámano parece ter usado esse recurso

teatral pelo fato de descobrir “guerrilhas” organizadas para combater o poder imperial.

Como nome, *Policarpa* parece fabricado, pois a heroína teria se chamado *Polonia*, tendo o apelido popular de “La Pola”; Policarpa é um nome construído a partir de termos gregos, que estabelecem sua natureza como “muito fértil”, porém, segundo as suas breves biografias, o irmão assegurava que ela se chamava Policarpa. Policarpa Salavarrieta, além de representar um quadro “típico” das lutas pela Independência, com o tom adequado para ressaltar os “custos” da liberdade e os “sacrifícios” dos patriotas, fornece um exemplo que ressalta a crueldade dos espanhóis e a justiça da causa independentista: uma santa guerreira virtuosa, a nossa Joana d’Arc.

Na narrativa, a importância de Policarpa é histórica, no sentido de Henao e Arrubla: é exemplar. Sua vida, descrita brevemente, parece que esteve ligada a atividades domésticas, sua vida romântica, e a uma classe social inferior à dos outros pais da pátria, pois ela “trabalhava para famílias”. Já na encenação da execução ela assume uma posição digna para uma mulher e descobre um pouco as costas, o que parece ser um gesto feminino inclusive um pouco erótico. Seu caráter moral, exemplar por ter defendido a causa patriota, é reforçado pelas suas palavras valentes e lúcidas, e a sua aparência (não consta que alguém a tenha retratado antes de morrer) é bela e digna.

A estátua dela a representa em estilo neoclássico, embora pio, coberta dos pés à cabeça, e diversos quadros e imagens, como as das notas de 2000 pesos, ou da moeda de 5 pesos, a representavam ou em primeiro plano, mostrando seu rosto, ou sentada, digna e com os cabelos compridos e

trançados, sempre com um enigmático sorriso estilo Monalisa. Sobre a estátua erigida em Guaduas, Ibañez (Cf. González 1996) colaborador de Henao e Arrubla anotara:

O 25 de janeiro de 1911, em pomposas festas civis, inaugurou-se em Guaduas uma estátua de Policarpa, obra artística de arrogante postura, que evoca as erigidas na França para honrar a Joan d' Arc. É obra do artista colombiano Silvano Cuéllar, que soube interpretar a gentileza da virgem *calentana*⁵³.

Seu lugar de origem e seu lugar de morte marcam dois pontos de referência: Guaduas (um dos possíveis lugares de nascimento) e Bogotá. Porém, no livro, Guaduas é apenas mencionada como o seu berço. Importante é o lugar onde ela morre, a *Plaza de las Aguas*, pois ainda existe, junto com a estátua dela, no centro da cidade, perto do *campus* da Universidade de Los Andes, e com a própria Bogotá, centro do poder político, entre outras coisas.

Contrasta a sua figura com a de, por exemplo, Cristóvão Colombo, figura-chave, pai de país, origem do nome da nação (Colômbia), ele recebe um capítulo para a sua façanha, e sua vida é pesquisada em abundante bibliografia. Seu retrato o mostra desde criança e o liga à vida dos seus pais. Discutem-se as cidades de origem, suas preferências de roupas, seus erros e suas lutas. Mostra-se sua insistência para levar a cabo as viagens, sua parceria devota com os sacerdotes católicos, suas falências como homem, suas virtudes como pai e o retrato de seu corpo. Sua vida e obra possuem um sentido além do factual, mas, ainda assim, ambas estão descritas detalhadamente.

Por outro lado, da mesma forma que eles usam noções de mãe e de mestra para suas definições de pátria e história, Policarpa, sua

53 “Calentano” é a forma na que os habitantes de Bogotá identificam às pessoas nascidas nas regiões de “clima quente”.

feminilidade, sua figura tornam-se uma ferramenta, um recurso dramático para criticar os homens, e suas características femininas e morais simplesmente transcendem: ela era uma mulher virtuosa, simples, de origens populares, que ganhou a fama no ato da sua morte, agindo como deveriam agir os homens. Por meio dela, do sacrifício e, portanto, da sua morte heróica, na forma de apropriação católica representada na vida dos santos, ela ganha seu lugar na História.

Dentro do marco de personagens masculinos, nobres e aristocratas, ela é a única figura popular e feminina que recebe, na obra toda, um espaço próprio e notável. Ela *age* segundo práticas próprias das mulheres – obviamente, segundo as idéias que Henao e Arrubla tinham sobre elas. Eles até guardam a compostura, pois a sexualidade dela está bem oculta; a sua beleza apenas ressalta, na narrativa, o drama de sua morte, como a beleza interior ou como a beleza pura. Mas é claro que Henao e Arrubla enfatizam essas características “femininas” porque marcam um forte contraste com as virtudes masculinas das ações de Policarpa e as valorizam.

A encenação detalhada do evento precisaria, hoje em dia, de um estudo sobre a cultura material para ser confirmada como plausível. Porém, trata-se de fato de um estudo de cultura material, segundo a percepção de Henao e Arrubla. Portanto, criticar seu estilo por ser um estilo da época resulta, às vezes, redundante. Tende-se a esquecer que o problema não é esse, e sim que o estilo, a narração, a pesquisa não mudaram nunca, esta não foi questionada ou aprofundada, e, mesmo hoje em dia, esse evento não foi apresentado perante o público, nem acadêmico nem escolar, nem perante o grande público, de uma forma substancialmente diferente.

Voltando à nossa análise, a heroína mostra-se, então, antes um veículo narrativo que um “evento histórico”. O esquema causal martírio/sacrifício já mencionado aponta para um fim: Policarpa é uma figura notável em virtude das suas ações desinteressadas pela causa da Independência, praticadas desde que era “muito jovem”, e que a levaram a ter uma dupla vida exemplar: por um lado, como mulher modesta e trabalhadora, noiva irrepreensível; por outro, como agente subversiva da causa patriota, informante dos rebeldes e jovem de caráter arrogante. Capturada depois de uma série de eventos desafortunados junto com outros agentes, é julgada; rejeita a prisão oferecida em troca de um pedido de perdão ao clemente tirano e, logo, vestida à moda, é levada à praça; arenga valorosas palavras contra os homens covardes e, assumindo uma posição feminina, é fuzilada.

Essa situação resulta ainda mais extraordinária se for comparada com a posição social da mulher dentro do esquema patriarcal que poderiam ter desenvolvido Henao e Arrubla. Eles concebem a mulher no ano de 1910 da mesma maneira que a mulher na pré-história, ou na colônia: para eles, a figura feminina não muda e, de fato, eles nem pensam nessa possibilidade, pois salientam, como já se disse, o feminino e a “mulher” segundo um esquema próprio deles.

Henao e Arrubla caracterizam Policarpa como uma mulher modelo a princípio, mas o seu papel como ativista subversiva da causa patriota e o seu “sacrifício” a levam a um outro nível, pois a colocam numa situação extraordinária para o *belo sexo*: mulher humilde, jovem, bela, noiva, usa o lar, onde ela costura e ganha o seu pão, como campo de batalha, arrisca-o pela causa e, eventualmente, assume uma atitude combativa, muito masculina, diante de um público (que somos nós, os leitores), antes de morrer numa posição digna.

Caso se compare a descrição entre a Policarpa versão *Compendio* com a versão *Historia*, o personagem central não muda, embora se acrescentem detalhes à dramática encenação. Cabe ressaltar, mais uma vez, a semelhança desse relato com o contido no texto de Borda⁵⁴, pois, embora este último traga outros detalhes, a forma de narrar o evento é quase igual, inclusive ao colocar no final aquele anagrama como fato relevante.

O que muda é o público que “presencia” a cena: no texto de Borda, ela dirige suas palavras finais aos americanos do exército imperial, pedindo que apontem as armas contra o verdadeiro inimigo; nos textos de Henao e Arrubla, ela fala para o povo e para nós, que somos envolvidos na cena como parte do público, e nos lembra da sua condição de mulher, quase como que pretendendo questionar os nossos preconceitos, procurando gerar um sentimento de vergonha na alma dos homens, porque ela tem mais coragem e se sacrifica por eles e pela causa da Pátria.

Embora Policarpa, como mulher, seja descrita segundo seu “estado social”, sua condição feminina, ou seja, com destaque para as suas roupas, sua aparência física e moral, seu trabalho e condição social, no trecho da história dedicada a ela, o que a eleva à condição de protagonista são seus comportamentos masculinos, dentro de um contexto masculino, num tempo/espço em que as mulheres eram definidas pela maternidade ou pela religiosidade e confinadas ao espaço do lar ou do convento, e não ao da ação política.

Ela, como sujeito estético, e seu corpo, sua vida, sua história, são definidos pelo esquema causal já descrito, pois ela compartilha as qualidades morais

⁵⁴ As fontes bibliográficas e iconográficas puderam ser as mesmas nos dois casos se levarmos em conta o estudo da artista Beatriz González (1996).

exemplares da espécie e é explicada como os outros sujeitos históricos masculinos notáveis. Como modelo, encarna as virtudes do sacrifício definidas para a constituição do bom cidadão, descritas em ambos os textos. Contudo, cabe perguntar, portanto, se existiram mulheres desse estilo, além das elaborações poéticas e castas masculinas.

Mais do que ser mulher, Policarpa é importante por ter sido uma fêmea vítima de sacrifício ritual; antes cabe anotar que esse tipo de ação já estava sendo ressaltada por Henao e Arrubla tanto na introdução do Compendio como na conclusão do texto *In Extenso*, quando se define o que era a História e o bom cidadão. Ao mesmo tempo que se salientava uma lista de qualidades morais do sujeito, qualidades que ele deveria descobrir nos retratos dos personagens, Henao e Arrubla salientavam a submissão do sujeito a certas instituições estatais, religiosas e morais que, como já se anotava, tem uma história e genealogia que as ligam com o próprio Deus. Nessa lógica, pedia-se ao leitor desenvolver a idéia de que sua vida estava submetida a Pátria, a sua defesa e que, visando o bem público, ele deveria submeter sua individualidade as necessidades da nação.

Dentro da perspectiva de Ibarra (1995, 1997; cf. Vernant 2005), o sacrifício possuía, para os *mexicas*, um sentido dentro da visão do universo, mais além do seu uso ideológico, econômico ou político. Eles acreditavam que o universo e a natureza existiam, tinham uma vida própria, concebida por ciclos que deviam ser renovados com ajuda humana. Se não se realizavam os sacrifícios nas datas marcadas, corria-se o perigo de que o universo deixasse de existir.

Nesse sentido, dentro da narrativa de Henao e Arrubla, a história parece comportar, como já se tentou demonstrar, características míticas. Assim,

mais além da relevância para o processo de independência da Colômbia do sacrifício de Policarpa, a morte da heroína, virgem e virtuosa, mas certamente de espírito fogo e luz incandescente que reflete o próprio espírito pátrio, como a de Joan de Arc, possui uma lógica dentro das narrativas, tanto bíblicas, como da mitologia clássica como históricas: é uma forma de demonstrar a pureza da alma, uma forma pedagógica de salientar a legitimidade de uma ideologia, ou de exortar o amor à nação ou a Deus é quando um personagem entrega sua vida por uma ideia ou causa.

Na lógica de Henao e Arrubla, e de forma semelhante ao caso do texto de Borda (1872), a morte ritual dessa donzelha, brava, pura, virtuosa e simples, santifica a causa e lhe outorga santidade e autoridade sobre o inimigo de quaisquer inimigos. A feminidade e virtuosismo de Policarpa também guardam um elo forte com a imagem mariana, com a maternidade incarnada na Pátria e com a sabedoria encarnada na História. Ela é a colombiana modelo, ela encarna a glória da Pátria, a moral e virtuosismo da mãe de Deus e quem, com suas palavras e ações, vira mestra dos outros americanos.

CONCLUSÕES...

A história animista da Colômbia

Com nossos olhos jovens e alertas, vimos que o conceito clássico de pátria de nossos mestres desenvolvera-se, até então, como uma renúncia completa da personalidade, de uma forma que nunca ninguém ousaria exigir do mais humilde servente... (Remarque 1981:24).

Se como sugeria Hingley (2000) “as pessoas tomam idéias do passado para se definir a si mesmas”, então é possível acrescentar-se dois corolários: 1) as pessoas usam idéias do passado com o intuito de definir aos outros e/ou tentar modificá-los; 2) as idéias do passado se constroem desde a infância.

Assim, os usos do passado, o que os indivíduos fazem - ou podem fazer, com a História e, nesse sentido, o que eles concebem e, portanto, podem fazer com documentos, objetos, bibliografias, imagens, filmes, tradições orais, entre outras coisas, são operações construídas desde a infância e se projetam durante a vida adulta, em relação com as noções culturais socialmente pré-configuradas.

Porém, como se pode conferir, no que tange aos objetivos pedagógicos da História, mais importante do que o uso desses elementos operativos como parte duma introdução ao mundo da pesquisa historiográfica ou da crítica discursiva, as *histórias* visam atingir a vida das pessoas, principalmente naqueles espaços ligados à construção de si mesmos. Elas visam dar uma perspectiva de vida aos outros. Essa “perspectiva” está ligada a projetos políticos dos Estados e está construída a partir de conjuntos de valores e interesses, de clara natureza sociocultural e “histórica”, de grupos humanos concretos.

Quando nos perguntamos como a história opera sobre as pessoas, apenas podemos dilucidar características de ações feitas na vida “pública”. Vasculhar na cabeça das pessoas, e ainda mais no contexto dos usos do passado, se constitui apenas uma tentativa teórica experimental que pode resultar, mais do que efetiva, numa outra forma de se apropriar das vidas delas. O que nos lembra, porém, das histórias geradas por diversos

regimes políticos (Ferro 1985; Hingley 2000; Silva 2005 a, 2005 b).

As histórias pátrias foram usadas como parte da propaganda de guerra das nações destinadas diretamente às mentes dos jovens e, se aceitarmos o argumento popular, elas tinham a propriedade de enfeitiçar as pessoas, fazê-las acreditar numa realidade determinada e até convencê-las a agir de certas formas, nesse caso sacrificando a vida própria por motivos “mais importantes” do que viver. Essas histórias pareciam, por um lado, guiar a cada sujeito a se inserir e seguir, de forma voluntaria, a ordem sociocultural e política. Por outro lado, parece ter levado aos indivíduos a crer que favorecer, proteger e morrer por essa ordem era uma obrigação moral inquestionável, mais além do absurdo que resultasse. Só quando atingidas, física e moralmente, ou quando sentiam pessoalmente a dor produzida pela guerra ou pelo estado foi que as pessoas *acordavam do sono*.

Contrastando a forma de abordar a relação entre as histórias escolares e as noções e usos de passado pode se aperceber que, quando diversos autores se interrogaram sobre as crianças ou os livros didáticos, a análise das respostas mostrou claras orientações políticas e sócio-culturais na forma de conceber e materializar tanto as narrativas, as formas de usar e interpretar imagens, objetos, prédios e outros elementos da cultura material mas por parte de adultos. Ou seja, se demonstra a existência de um elo genético comum entre o mundo sociocultural, os campos de poder, os campos acadêmicos e os usos social, cultural, econômica e politicamente determinados do passado.

Quando diversas crianças foram interrogadas, ou quando se interrogou o público dos museus, de forma curiosamente semelhante ao caso de Menocchio apresentaram-se respostas que evidenciaram formas particulares de conceber, explicar, e portanto usar, a História.

As crianças parecem dar mais atenção a certos detalhes das narrações do que aos outros: parecem se identificar com personagens concretos ou lembrar de certos eventos ou imagens em particular. A memória infantil se constitui, durante os anos escolares que coincidem com os níveis de desenvolvimento cognitivo descritos por Piaget (1970) como operatórios e lógico-matemáticos, segundo os próprios interesses e imaginação da criança, embora esteja norteadas e referenciadas pelas formas sociais de lembrar, de narrar, de observar o universo material assim como pela pressão da escola e da família (Ibarra 1995).

Nesse espírito, resulta curioso evocar os textos de Karl Marx (2008) ou de Friedrich Nietzsche (2008) sobre História, que coincidem na observação de que o passado parece ser uma carga social que atinge a cada indivíduo no presente. O passado, entre outras coisas, é usado como forma de “exortar” ao sujeito a grupos, visões de mundo ou ideologias no presente mais que fornecer para ele ferramentas críticas para pensar no presente. Resulta interessante a idéia de que, se essas histórias atingem -como certamente o fazem – o processo de desenvolvimento da identidade, isso deve acontecer, como também sugeriu Bourdieu, de forma inconsciente, e só poderiam ser observadas no espaço da vida pública quando “encenadas” em situações concretas.

Se houver uma continuidade e relação entre a formação de uma idéia de passado, de história e da identidade na infância e na vida adulta, além da presença e relevância sociocultural da narrativa histórica, deve-se considerar o processo de ontogênese. Ele não só permite compreender o porquê as crianças não assimilariam as histórias das formas previstas ou desejadas pelos escritores e pedagogos, mas também o fato de que os adultos preservem – e defendam - esses esquemas de pensamento, ainda quando alguns deles venham a ser profissionais das áreas da Historiografia

ou Arqueologia.

Os críticos de Gerardo Arrubla e Jesús María Henao são profissionais e adultos que criticam a função ideológica e manipuladora da História para crianças. Essas críticas estão, e estavam, dirigidas aos adultos que continuam defendendo uma forma de ensinar a História como mito de origem e como formadora de valores e não como “problema” ou disciplina científica. Eles sabem que essas histórias estariam dirigidas a legitimar a ordem sócio-política e econômica estabelecida e suspeitam que as crianças, como os adultos leigos, não vão a questionar esse fato.

Seguindo a De Certeau (1996) pode se afirmar que, por um lado, as pessoas não são nem autômatos nem marionetes: esse ato de aparente passividade, de consumo irracional, de desinteresse, representa a existência de escolhas políticas dos sujeitos que não estão sempre submetidas à explicação da sujeição. Porém, esse fato é conhecido nos campos de poder porque se houve um aporte significativo das Ciências Humanas e Sociais, como da Instituição Eclesiástica Católica na América nesse respeito, foi o de se apropriar dos discursos e produtos materiais da cultura dos diversos grupos humanos e criar, a partir deles, novas técnicas de captura, entre elas, novas formas de contar a História como de apresentar a cultura material.

A “História da Colômbia” de Henao e Arrubla é uma história pátria que salienta um programa cívico político desse estilo e portanto, enfocamos nossa análise na construção do discurso deles. Seus textos são a nossa forma de compreender o como duas pessoas educadas e esclarecidas em diversos temas, dentro de um contexto concreto e com objetivos claros, esboçaram e produziram uma visão de passado que atingiria milhares de cabeças infantis.

Mesmo sem terem sido historiadores, eles fizeram uma ampla pesquisa bibliográfica de diversas fontes e desenvolveram uma narrativa estruturada, coerente e escrita segundo um estilo literário próprio. Possuíam uma forma organizada de pesquisar e de redigir e de apresentar e expor os temas. Ou seja, pode se pensar que, como autores, os dois advogados dominavam as técnicas da oratória e da retórica, assim como de pesquisa e argumentação, lógica e teorias sociológicas e até arqueológicas contemporâneas a eles, além de possuir conhecimentos em literatura bíblica, nacional, estrangeira e clássica. Pode se acrescentar, inclusive, critérios, conhecimentos e capacidade de leitura bem desenvolvidas.

Henao e Arrubla, antes que salientar o desenvolvimento de técnicas de concepção e reconstrução do passado, apresentam a História da Colômbia como uma forma de exortar à criança e o jovem para agir segundo os modelos de cidadão concebidos por eles. Deve-se levar em conta que a história pátria devia, segundo os planos do Estado, partilhar um espaço temático e prático com diversos princípios teológicos, filosóficos e cívicos, hábitos corporais, técnicas de leitura, histórias e biografias geradas no mundo da Religião Católica que, na Colômbia do século XIX e começos do XX, estavam profundamente ligada ao campo de poder.

Desde a introdução da obra pode se conferir que as idéias que Henao e Arrubla antropomorfizam à História e à Pátria. Porém, pode se pensar que essa narrativa, como a concepção dela, são resultado de ato conscientes de parte deles, se levamos em conta que eles puderam redigir o texto com o intuito de facilitar a leitura e compreensão da História para crianças e jovens e que eles estavam se guiando pelos manuais de pedagogia infantil como salienta a leitura de Gualtero (2004).

A leitura de outros textos e a convicção das idéias religiosas dos autores evidenciam que eles concebem um universo segundo que, e a diferença dos conflitos espirituais típicos do Romantismo frente às mudanças e características do Mundo Moderno (cf. Ibarra 2004), poderia ser resultado de uma visão de mundo que visava conciliar as dores espirituais do Homem: a filosofia escolástica do Catolicismo de fim do século XIX. Assim, contrário ao caminho estabelecido pelas teorias evolucionistas e iluministas que colocavam o universo humano de volta na Natureza, Henao e Arrubla definiram a História, a Pátria, e o cidadão como parte da projeção material do reino de Deus.

Nesse espaço circular e mítico, ambos autores explicam e julgam as ações humanas a partir de esquemas morais normativos e imutáveis. Ou seja, embora o tempo passe, o padrão moral, com o qual se julga cada período histórico, que é o mesmo com o qual os personagens agem, nunca muda. Quando um personagem não age segundo esse esquema, eles procedem a caracterizá-lo como bárbaro (por exemplo: o indígena “caribe”) ou corrupto (o “conquistador ambicioso”) e, nesse sentido, contrastá-los com figuras civilizadas ou civilizatórias (os missionários católicos e sua obra na América).

No momento em que eles apresentam essa forma de pensar a história, julgando as ações dos personagens, como boas ou ruins, visando o fim que é o bem da pátria, pode se conferir como sua forma de apresentar o esquema moral procura atingir a Fé do leitor nele. Ou seja, ele deve aceitar que é o esquema moral certo e que deve segui-lo sem questionamento; sua origem e fim, embora exista uma instância de livre alvedrio, é necessário é único.

Quando Henao e Arrubla tentam demonstrar quais são os bons costumes

ou as boas ações, os exemplos “a serem seguidos” são caracterizados segundo um discurso explícito e óbvio. Uma personagem notável é boa e seu “físico” reflete essas características. Quando uma ação é ruim, quando alguém age de forma questionável, se representa de modo estereotipado. Nessas *sentencias* históricas não há espaço para a ambigüidade e, deve se ressaltar que, ao definir a história e suas fontes como “verdadeiras”, eles tentam exortar ao leitor a avaliar as informações apresentadas na sua narrativa. Contudo, segundo a nossa análise desse discurso, fica claro que para eles, o “bom” e o “verdadeiro” compartilham a mesma origem que o homem. O Homem é imperfeito e Henao e Arrubla utilizam essa visão como recurso retórico para estabelecer a natureza moral de cada personagem. Mas, com efeito, essa visão modelada do Homem contrasta com a forma na que eles apresentam as suas “verdades”.

Coerente com a origem atribuída por eles à lógica desses juízos, e contrário aos fantasmas próprios do espírito romantista, analisados e descritos por Ibarra (2004), contradições e conflitos são desvanecidos e ocultos. Uma frase apaga, por exemplo a contradição aparente entre ciência religião, evolução e criacionismo de forma confortável: o que a religião predica sobre a origem do homem é confirmado pelos *cientistas*. Como se tentou ilustrar no segundo capítulo, durante os anos que ambos autores foram adolescentes, a Igreja Católica voltou a confirmar e santificar a visão política, social antropológica e moral de mundo conciliatória do escolasticismo que, por outro lado, era a base da filosofia, pedagogia e antropologia das escolas onde eles estudaram. Ainda mais, ela estava bem institucionalizada nas estruturas administrativas coloniais espanholas, nas tradições pedagógicas eclesiásticas e inclusive, na filosofia do desenvolvimento urbano.

Nesse sentido, as elaborações de Henao e Arrubla parecem ser dignas

representantes do que o campo de poder estava procurando instaurar como história oficial assim como resultam semelhantes, e portanto, comparáveis a outros textos semelhantes produzidos na época. Porém, foi sua visão histórica a que permaneceu, quase imutável, como referente curricular, graças ao concurso e posterior decreto oficial.

Sobre os efeitos sociais do seu texto, já outros concluíram que eles são responsáveis do que viria a ser a idéia de ser colombiano segundo o ponto de vista subjetivo dos autores, e segundo sua posição social e crenças ideológicas e políticas; todos salientam, positiva ou negativamente, idéia de que esses textos são uma referência importante no estudo e compreensão da noção de identidade nacional. Porém, nenhum deles define o que é “ser colombiano” a partir desse texto. Nem mesmo Henao e Arrubla definiram o que era ser colombiano: eles fazem explícita a idéia do que seria “um bom cidadão na Colômbia”. Mesmo assim, o resultado deveria partir da comparação entre o que os leitores puderam ter lido ou lembrado, ou assimilado dessas narrativas e não só a partir da convicção de que o narrado por Henao e Arrubla foi impresso no cérebro de todos da mesma forma nem levado a prática de forma mecânica e massiva.

Os textos apresentam uma série de elementos que são, em princípio, acomodados dentro de um mapa e ao redor do seu centro, a capital. Sobre essa idéia gráfica de “Colômbia”⁵⁵, uma série de personagens que movimentam, e representam *per se*, diversos eventos, características morais ou ideais patrióticos entre outras coisas. Pretende-se ligar dessa forma, o leitor com a nação e sua base e legado cultural e moral: a história bíblica, a história antiga, a história da Espanha, a história pré-colombiana.

55 Colômbia, a mãe pátria ganha, assim, uma forma reconhecível, uma imagem para que o leitor a associe diretamente com a narrativa histórica de forma semelhante a como a biografia explica a vida de um personagem enquanto a imagem o representa. Bogotá, nesse contexto, torna-se, a sua vez, em modelo e prisma, causa e efeito da noção de “Colômbia”.

Todas essas “histórias” se diluem ao serem integradas ao corpo narrativo da história nacional. E, nesse mesmo esquema, a nação e o “nacional” são noções derivadas retoricamente dessa herança cultural superior que, alias, é apresentada como mecanismo de redenção de outras inferiores.

A cultura material “indígena” e “espanhola”⁵⁶, assim como as tradições da classe alta de Bogotá são reconstituídas como prova, representação e incarnação material desse esquema e, portanto, prova da veracidade e alto valor estético, moral e cultural da história nacional. Os objetos arqueológicos, os livros, as obras de arte, os prédios, os costumes e hábitos viram pontos de referência de alta cultura civilidade e moral (ou como exemplo do contrário) para o leitor, entanto certas cidades viram pontos de referência viva da história, porém, sempre girando ao redor do centro da ação que é Bogotá. A cultura do Mundo Antigo torna-se referência e fundamento da civilização “colombiana”. Platão é apresentado comentando sobre o mito da Atlântida no contexto da origem americana, como origem da Civilização Ocidental entanto as virtudes espartanas são mencionadas como virtude. A história bíblica está ligada a origem do homem e, em geral, o mundo da Religião Católica é visto favoravelmente como protagonista e inspirador da História nacional.

Nesse contexto, define-se o papel secundário e quase irrelevante e supérfluo da mulher e do feminino no que respeita, claro está, ao quesito de modelos de sujeito histórico/cidadão modelo. Enquanto ambos os autores concebem as mulheres como grupo sem rosto, geralmente cumprindo alguma tarefa doméstica ou labor cotidiana, as poucas que parecem ser indivíduos aparecem por ter agido por fora do que pareceria, era a conduta padrão e esperada socialmente para elas.

56 Mas não a afro-descendente

A maternidade, a autoridade da mãe, ou da mãe substituta, a *mestra*, tornaram-se ferramentas que lhes serviram para exortar ao leitor a se submeter as lições morais da História e a amar a Pátria. O intuito é persuadir o indivíduo a se submeter voluntariamente enquanto são fornecidos para ele múltiplos exemplos – ou motivos- para apreender e desenvolver um sentimento de amor filial pela nação. Se pensarmos que por “mãe”, os dois autores também podiam estar pensando na *Mãe* de Jesus, o ato de submissão e de amor filial chega ao paroxismo, pois se explicam os dois atos segundo padrões da dimensão do transcendental e do sagrado. Já o ato de imitar moralmente o exemplo da História está contido em cada episódio histórico, protagonizado por homens na sua maioria, verdadeiros agentes da ação.

A figura de Policarpa Salavarrieta, na ótica de Henao e Arrubla, resulta porém, o caso extraordinário, pois ela é representada como uma mulher mártir, noiva devota, de origem e costumes simples, dedicada aos trabalhos dentro do lar, *despercudida* (de pele branca), jovem e contestatária. Curiosamente, a vida de Policarpa é uma nota de rodapé enquanto sua morte é o trecho do discurso que possui um significado histórico. Seu ato de valor só pode ser compreendido como atos de valor extraordinário. Assim, as ações de Policarpa são explicadas desde uma perspectiva externa à vida dela: sua morte é encenada como sacrifício ritual que legitima a causa independentista. Sua vida apenas serve como recurso dramático que ajuda a ressaltar a natureza exemplar do seu fuzilamento.

Essa forma de apresentar o sacrifício, porém, também está construída sobre uma lógica subjetivizada. A diferença da natureza do ciclo natural representado no pensamento indígena que ilustrava Ibarra (1995), no caso de Henao e Arrubla, o ato exorta, com toda a força moral que imprime um sacrifício na lógica do católico (como no caso da morte de Jesus Cristo)

procura movimentar e elevar seu espírito na direção “correta”. Assim, o sacrifício de Policarpa tem um motivo ulterior, mais além do material: ligar a causa da independência, a história da Colômbia com o princípio universal que representa a Divindade.

Os homens são pensados segundo retratos que condensam o moral com o físico, e explicando suas ações em contraste com o fim da história, o sujeito histórico, como no caso da Policarpa, vira uma encarnação da noção de História assim como a *História* e a *nação* tornam-se sujeitos. Como anotava Hill (1989), citando J. Huizinga, a história é antropomorfizada: o resultado é uma história *animista*. Esse ato de antropomorfizar às narrativas é produto da lógica do sujeito. Ou seja, o discurso de Henao e Arrubla concebe, explicitamente, a história da Colômbia segundo características próprias do seu modelo de sujeito, segundo características que permitem pensar que ele foi desenvolvido durante a infância de ambos autores e nunca foi questionado, por um lado, por que ambos autores poderiam tê-lo concebido como natural, mas também por que nesse seu mundo ele possuía um valor e uma função sociocultural e política.

BIBLIOGRAFIA.

a) Documentos.

ÁLVAREZ BONILLA, Enrique. 1911. Archivo General de la Nación. Fondo Ministerio de Instrucción Pública. Expediente 4632-Sec. 1; Octubre 6, 1911. Bogotá.

ARRUBLA, Gerardo. 1909. *Un añeja crónica*. Boletín de Historia y Antigüedades. No 56. Academia Nacional de Historia. Imprenta Nacional. Bogotá

ARRUBLA, Gerardo. 2004. *José María Arrubla*. Em:
<http://www.lablao.org/blaavirtual/biografias/arrujose.htm>

ARRUBLA, Gerardo e HENAO, José María. 1911a. Archivo General de la Nación. Fondo Ministerio de Instrucción Pública. Expediente 399- Sec. 1; Enero 19, 1911. Bogotá.

ARRUBLA, Gerardo e HENAO, José María. 1911b. Archivo General de la Nación. Fondo Ministerio de Instrucción Pública. Expediente 673- Sec. 1; Enero 30, 1911. Bogotá.

ARRUBLA, Gerardo e HENAO, José María. 1929. *Historia de Colombia*. Librería Camacho Roldán. Bogotá.

ARRUBLA, Gerardo e HENAO, José María. 1984. *Historia de Colombia*. Em: *Historia Extensa de Colombia*. Vol. 11-12. Plaza y Janés. Bogotá.

ARRUBLA, Gerardo e HENAO, José María. 1938. *History of Colombia*. J. Fred Rippy. Trad e Ed. The University of North Carolina Press. Chapel Hill.

ARRUBLA, Gerardo e HENAO, José María. 1955. *Compendio de Historia de Colombia*. Voluntad. Bogotá..

Boletín de Historia y Antigüedades. 1909. Academia Nacional de Historia. Imprenta Nacional. Bogotá.

Boletín de Historia y Antigüedades. 1934. Academia Nacional de Historia. Imprenta Nacional. Bogotá.

Diario Oficial de Colombia. 1906. Decreto Legislativo No 21 de 1906. No

12,554. Março.

HENAO, Jesús Mária. 1911. *Alma colombiana*. Boletín de Historia y Antigüedades. Vol. 7 No 77. Academia Nacional de Historia. Imprenta Nacional. Bogotá.

HENAO, Jesús Mária. 1916. *Los monumentos históricos colombianos*. Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca. Bogotá.

b) Textos sobre, e referências a Henao e Arrubla.

AGUDELO, Alexander. 1995. *El espíritu de la regeneración y el centenario en el libro Historia de Colombia de Henao y Arrubla: 1886 – 1910*. Monografía. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

CORTÁZAR, Roberto. 1943. *Elogio de los historiadores Henao y Arrubla*. Boletín de Historia y Antigüedades. Academia de Historia. Bogotá.

DUQUE GÓMEZ, Luis. 1984. *Henao y Arrubla*. Em: Revista Correo de los Andes. Nov-Dec. Bogotá.

ESCOBAR RODRÍGUEZ, Carmen. 1984. *La historia en la enseñanza y la enseñanza de la historia en Colombia, siglo XIX*. Fundación Universitaria Autónoma. Bogotá.

GHOTME, Rafat. 2006. *El mito del patriota y la identidad nacional.. El general Santander en los manuales de historia patria, Colombia, 1910-1970*. Dissertação de Mestrado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

GUALTERO, Maria Isabel. 2005. *El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1890-1910*. Monografía. Universidad Javeriana, Colombia. Bogotá.

HERRERA, Marta Cecilia. 1997. *Educação, sociedade e ideias pedagógicas na Colômbia durante a República Liberal (1930-1946): A hegemonia da Escola Nova*. Tese de Doutorado. FE. UNICAMP. Campinas.

HERRERA, Marta Cecilia, Ed. 2003. *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales, Colombia 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

JARAMILLO AGUDELO, Darío. 1976. *La Nueva Historia de Colombia*.

Colcultura. Bogotá.

JARAMILLO, URIBE, Jaime. 2002. *La personalidad histórica de Colombia*. Alfaomega. Bogotá.

LANGEBAEK, Carl H. 2003. *Arqueología colombiana: Ciencia, pasado y exclusión*. Colciencias. Bogotá.

LÓPEZ OCAMPO, Javier. 1985. *Identidad de la realidad nacional colombiana e hispanoamericana*. UPTC. Tunja.

LÓPEZ OCAMPO, Javier. 2004. *Biografía de Gerardo Arrubla*.
Em: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/arrugera.htm>

LÓPEZ OCAMPO, Javier. 2004. *Biografía de Jesús María Henao*.
Em: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/henajesu.htm>

MELO, Jorge Orlando. 1996. *Medio siglo de historia colombiana. Notas para un relato inicial*.
Em: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/histcolom/mediosiglo.htm>

MELO, Jorge Orlando. 1996. *Historiografía colombiana: realidades y perspectivas*. Em: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/grafia/indice.htm>

MUNRO, Dana G. 1939. *Review: History of Colombia*. The Hispanic American Historical Review. Vol. 19. No 1. Pp 62-63. Fevereiro.

ORTEGA RICAURTE, Enrique. 1953. *Bibliografía Académica, 1902-1952*. Academia Colombiana de Historia. Bogotá.

PINILLA D., Alexis. 2003. *El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y el imaginario nacional a comienzos del siglo XX*. Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

RIPPY, J. Fred. 1938. Preface by the translator and Editor. Em: J. M. Henao e G. Arrubla, *History of Colombia*. The University of North Carolina Press. Chapel Hill.

ROBERTSON, James. 1929. *The Inter-American Historical Series*. The Hispanic American Historical Review. Vol. 9. No. 2. Maio.

RODRÍGUEZ, Lorena. 2002. *Restrepo y Triana: Dos Tradiciones en la Educación Colombiana*. Em:
http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/lorena_rodriguez.htm

ROMAN ROMERO, Raúl. 2005. *Memorias enfrentadas: Centenario, Nación y Estado 1910-1921*. Revista Digital Memorias. Uninorte. Año 2, No. 2. Em: <http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/memorias/>

SAMPER PIZANO, Daniel. 1983. Colombia a través de las antiparras de Henao y Arrubla. Em: *Dejémonos de Vainas*. Círculo de Editores. Bogotá.

TRIANA, Miguel . 1910. *Crónicas del Centenario*. Revista Colombia. No 7-8. Imprenta J Casis. Agosto. Texto do Arquivo da Academia de Historia. Bogotá.

TORRES LONDOÑO, Fernando. 1988. O ensino da história na Colômbia. Problemas e perspectivas. *Anais do Seminário Perspectivas do ensino de História*. USP. São Paulo.

TOVAR, Bernardo. 1982. *El pensamiento historiador colombiano sobre el periodo colonial*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Vol 10. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

TOVAR, Bernardo. 1999. *Jesús María Henao y Gerardo Arrubla, nueva lectura de una vieja historia de Colombia*. Revista Credencial Historia. No. 115. Julio.

c) Textos sobre Teoria Histórica-genética da Cultura.

DUX, Günther. 2005. El hombre en el cambio de los tiempos. Em: *La lógica de la teorización del sujeto. En busca de nosotros mismos*. Laura IBARRA, Ed. Universidad de Guadalajara.

BLATCHFORD, Peter, BURKE, Jessica, FARQUHAR, Clare, LEWIS, Ian, TIZARD, Barbara. 1987. *Associations between Pre-School Reading Related Skills and Later Reading Achievement*. British Educational Research Journal. Vol. 13, No 1.

GARCÍA, Rolando. 2000. *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa. Barcelona.

HALLPIKE, Christopher. 1979. *The foundations of primitive thought*. Clarendon press. Oxford.

IBARRA GARCÍA, Laura. 1994. *Las dificultades de Jean Piaget para vincular el desarrollo ontogenético y filogenético del conocimiento*. Revista Iztapalapa. No. 35. Ciudad de México.

IBARRA GARCÍA, Laura. 1995. *La visión del mundo de los antiguos mexicanos: origen de sus conceptos de causalidad, tiempo y espacio*. Universidad de Guadalajara.

IBARRA GARCÍA, Laura. *Los sacrificios humanos. Una explicación desde la teoría histórico-genética*. Em:
www.ejournal.unam.mx/cultura_nahuatl/ecnahuatl32/ECN03217.pdf

IBARRA GARCÍA, Laura. 1997. *¿Cómo reconstruyeron su pasado las sociedades prehispánicas? Una explicación desde la teoría histórico-genética*. Revista Espiral, estudios sobre estado y sociedad. Vol. 10. No. 10.

IBARRA GARCÍA, Laura. 1998. *La idea mágico-religiosa de la virginidad en el mundo prehispánico*. Revista Iztapalapa. No. 13. Ciudad de México.

IBARRA GARCÍA, Laura. 1998. *La lógica mítica en la concepción dialéctica de la historia*. Revista Espiral, estudios sobre estado y sociedad. Vol. V. No. 13.

IBARRA GARCÍA, Laura. 2003. *La fuente de la moral y la obligatoriedad. Un estudio desde la teoría histórico-genética*. Revista Iztapalapa No. 54. Ciudad de México.

IBARRA GARCÍA, Laura. 2004. *Sociología del Romanticismo Mexicano*. Universidad de Guadalajara.

INHELDER, Barbel, PIAGET, Jean. 1970. *Memória e Inteligência*. Artenova. Editora da Universidade de Brasília. Rio de Janeiro, Brasília.

PIAGET, Jean. 1969. *Le jugement moral chez l'enfant*. Presses Universitaires de France. Paris.

PIAGET, Jean. 1973. *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Presses Universitaires de France. Paris.

PIAGET, Jean. 1981. *La representación del mundo en el niño*. Morata. Madrid.

PIAGET, Jean. 1983. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da*

filosofia; Problemas de psicología genética. Abril Cultural. São Paulo.

PIATELLI-PALMARINI, Massimo. 1979. *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Harvard University Press. Cambridge.

PERELMAN, Chaim. 1998. *El Império retórico: retórica y argumentación*. Norma. Bogotá.

d) Textos teóricos para debate.

ALARCÓN, Andrés. 2003. *La idea de historia en arqueología*. Monografía. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

ARENDT, Hannah. 1958. *The Modern concept of history*. The Review of Politics, Vol. 20, No. 4, Twentieth Anniversary Issue: I. Oct: pp. 570-590

BAUDOT, Georges. 1983. *La vida cotidiana em la América española en tiempos de Felipe II*. Fondo de Cultura Económica.

BET-EL, Ilana R. 2002. Unimagined Communities. The power of Memory and the Conflict in Former Yugoslavia. Em: *Memory and Power in post-war Europe: studies in the prescence of the past*. Jan-Wener Muller, ed. Cambridge.

BINFORD, L. 1968. *Some Comments on Historical versus Processual Archaeology*. Southwestern Journal of Anthropology, Vol. 24, No. 3: pp. 267-275

BINFORD, L. 1980. *Willow Smoke and Dogs' Tails: Hunter-Gatherer Settlement Systems and Archaeological Site Formation*. American Antiquity, Vol. 45, No. 1: pp. 4-20

BINFORD, L. 1994. *En busca del pasado: descifrando el registro arqueológico*. Crítica. Barcelona.

BONJOUR, Madeleine. 1975. *Terre Natale. Études sur une composante affective du patriotisme romain*. Les belles Lettres. Paris.

BOURDIEU, Pierre. 1964. *Les Heritiers. Les etudiants et la culture*. Editions de Minuit. Paris.

BOURDIEU, Pierre. 1990. *The scholastic point of view*. Cultural anthropology. Vol. 5. No. 4. Novembro.

BOURDIEU, Pierre, WACQANT Loic J. D. 1994. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México. .

BOURDIEU, Pierre. 1999. *Meditaciones pascalianas*. Anagrama. Barcelona.

BURKE, Peter. 2005. *O que é História Cultural?* Jorge Zahar. Rio de Janeiro.

BUTLER, Judith. 1990. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

CARNEIRO, Robert. 1960. The culture process. En: *Essays in the science of culture in honor of Leslie A. White*. Ed. Gertrude Dole y R. Carneiro. New York, Thomas Y. Crowell.

CHARTIER, Roger. 2002. *À beira da falésia: a História entre certezas e inquietudes*. Editora da Universidade. Porto Alegre.

CHOPPIN, Alain. 2004. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP v.30, No. 3

CRARY, Jonathan. 1992. *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th Century*. MIT. Cambridge, Londres.

CURY, Marília Xavier. 2006. *Para saber o que o público pensa sobre arqueologia*. Em: Arqueologia Pública. NEE-UNICAMP. No. 1. Campinas.

DAVIN, Anna. 1989. Imperialism and motherhood. Em: *Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity*. Raphael Samuel, ed. Vol. 1. Routledge. Londres e New York.

DÍAZ Andreu, Margarita. 2006. *Nacionalismo e arqueologia*. Revista Aulas. Vol. 2. www.unicamp.br/~aulas.

DE CERTEAU Michelle. 1988. *The writing of history*. Columbia.

DE CERTEAU Michelle. 1996. *A invenção do cotidiano*. Vol. 1. Vozes. Petrópolis.

DE CERTEAU Michelle. 2002. *Histoire et psychanalyse. Entre science et fiction*. Gallimard. Paris.

DEANGLER, Jean. 2005. *Making Difference in Medieval and Early Modern*

Iberia. University of Notre Dame. Notre Dame.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. 1980. *Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Editora 34. Rio de Janeiro.

ELIAS, Norbert. 1993. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.

FERRO, Marc. 1985. *La historia como se la cuenta a los niños en el mundo*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.

FINLEY, Moses. 1978. *El mundo de Odiseo*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.

FOUCAULT, Michel. 1971. *L'ordre du discours*. Gallimard. Paris.

FOUCAULT, Michel. 1972. *Archaeology of knowledge*. Routledge. Londres.

FOUCAULT, Michel. 1991. *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Paidós. Barcelona.

FUCHS, Rachel G., THOMPSON Victoria E. 2005. *Women in Nineteenth-Century Europe*. Palgrave Mac Millan. Basingtoke.

FUNARI, Pedro Paulo e FALINEVE ALVES, Julia. 1995. *O ensino de historia no segundo grau: uma experiência*. IFCH. UNICAMP. Campinas.

FUNARI, Pedro Paulo e ORSER JR, Charles. 2001. *Archaeology and slave resistance and rebellion*. World Archaeology. Vol. 33. No. 1. Junho.

FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. 2006. *Patrimônio Histórico e Cultural*. Jorge Zahar. Rio de Janeiro.

FUNARI, Pedro Paulo e PIÑON, Ana. 2003. *Contando às crianças sobre o passado no Brasil*. Em: Cadernos LEPAARQ, Vol. 1, No 2. UFPEL.

FUNARI, Pedro Paulo. 1997. *Archaeology, history, and historical archaeology in south America*. Archaeology. International Journal of Historical Archaeology, 1,3

FUNARI, Pedro Paulo. 1998. *La arqueología de las ciudades españolas y portuguesas en sudamérica: una aproximación comparativa*. Em: www.naya.org.ar

FUNARI, Pedro Paulo. 1999. Historical Archaeology from a World Perspective. P.P.A Funari, M. Hall & S. Jones (eds.). *Historical Archaeology, Back from the edge*. Routledge. Londres.

FUNARI, Pedro Paulo. 2004. *A importância de uma abordagem crítica da história antiga nos livros escolares*. Revista História Hoje, No 4.

FUNARI, Pedro Paulo. 2006. Contradições e esquecimentos nas imagens do passado. Em: Lourdes Domínguez, Pedro Paulo Funari e Lúcio Menezes F. *Patrimônio e Cultura Material*. Textos Didáticos. No 59. IFCH/UNICAMP.

FUNARI, Pedro Paulo. 2007b. *Arqueologia e Patrimônio*. Hábilis.

FUNARI, Pedro Paulo. 2008. *Agencia, teoría social y historicidad: el caso de los cimarrones*. Campinas.

FUNARI, Raquel dos Santos. 2006. *Imagens do Egito Antigo, um estudo de representações históricas*. Annablume / UNICAMP.

GINZBURG, Carlo. 1979. *Clues: Roots of a Scientific Paradigm*. Theory and Society; Vol. 7 No. 3.

GINZBURG, Carlo. 1981. *[The Possibilities of the Past]: A comment*. Journal of Interdisciplinary History. Vol 12. No 2. The New History. The 80s and Beyond (II).

GINZBURG, Carlo. 1987. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Companhia das Letras. São Paulo.

GINZBURG, Carlo. 1989. *A micro-história e outros ensaios*. Difel-Bertrand. Lisboa.

GINZBURG, Carlo. 1993. *El juez y el historiador. Consideraciones al margen del proceso Sofri*. Anaya. Madrid.

GINZBURG, Carlo. 1994. *Killing a Chinese Mandarin: The Moral Implications of Distance*. Critical Inquiry. Vol 21. No. 1.

GNECCO, Cristobal e ZAMBRANO, Martha. 2000. *Memorias Hegemónicas, memorias disidentes. El pasado como política de la historia*. ICANH. Bogotá.

GODELIER, Maurice. 1980. *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*. Siglo XXI. México.

HARAWAY, Donna. 1991. A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. Em: *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge; pp.149-181.

HEERS, Jacques. 1994. *A idade Média: uma impostura*. ASA. Lisboa.

HILL, Christopher. 1989. History and patriotism. Em: *Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity*. Raphael SAMUEL, ed. Vol. 1. Routledge. Londres e New York.

HINGLEY, Richard. 2000. *Roman Officers and English Gentlemen: The Imperial Origins of Roman Archeology*. Routledge. Londres e New York.

HINGLEY, Richard. 2005. Concepções de Roma: uma perspectiva inglesa. Em: *Repensando o Mundo Antigo*. Coleção Textos Didáticos. IFCH-UNICAMP. No. 47. Fevereiro. Campinas.

JENKINS, Keith. 2007. *A História Repensada*. Contexto. São Paulo.

KECK, Frédéric. 2003. *Le problème de la mentalité primitive. Lévy-Bruhl, entre philosophie et anthropologie*. Tese de Doctorado. Université Charles de Gaulle - Lille III.

LÉVY-BRUHL, Lucien. 2008 [1922]. *La mentalité primitive*. Em: Les Classiques des Sciences Sociales. Jean-Marie Tremblay dir. http://classiques.uqac.ca/classiques/levy_bruhl/mentalite_primitive/mentalite.html

LIMA, Leilane P., SILVA FRANCISCO, Gilberto. 2006. O que é isso? Para que serve? Quem são vocês? O que fazem? Uma experiência de Arqueologia Pública em Paranã, TO. Em: Arqueologia Pública. NEE-UNICAMP, No 1. Campinas.

LOPES Maria Margaret e Irina PODGORNYY. 2000. *The shaping of Latin American museums of Natural History 1850-1990*. Osiris, second series. Vol. 15. Nature and empire. Science and the colonial enterprise.

MARX, Karl. 2008 [1851-52]. *O 18 de Brumário de Louis Napoleão*. Texto On-line. Em: <http://marx.org>.

MOSCONI, Nicole. 1994. *Femmes et savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Harmattan. Paris.

NIETZSCHE, Friedrich. 2008 [1873]. *On the Use and Abuse of History for*

- Life*. Ian Johnston tr. Versão on-line em:
<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupid?key=olbp25214>
- PERROT Michelle. 2007. *Minha história das mulheres*. Contexto. São Paulo.
- RAGO, Margaret. 1995. *O efeito Foucault na historiografia Brasileira*. Tempo Social. USP. São Paulo.
- RAGO, Margaret. 1998. *Epistemologia feminista, Gênero e História*.
Em: http://www.projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf
- RAGO, Margaret. 2004. *Foucault, História e Anarquismo*. Achiame. Rio de Janeiro.
- RAMBELLI, Gilson. 2002. *Arqueologia até debaixo d'agua*. Amaranta. São Paulo.
- ROBRAHN-GONZÁLEZ, Erika Marion. 2006. *Arqueologia e sociedade no município de Riberão Grande, sul de São Paulo. Ações em arqueologia Pública ligadas ao Projeto de Ampliação da Mina Calcária Limeira*. Em: Arqueologia Pública. NEE-UNICAMP. No 1. Campinas.
- SAMUEL, Raphael. 1989. Continuous National History. Em: *Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity*. Raphael Samuel, ed. Vol. 1. Routledge. Londres e New York.
- SILVA, Glaydson José. 2005a. *Antigüidade, arqueologia e a França de Vichy: Usos do passado*. Tese de Doutorado. IFCH, UNICAMP.
- SILVA, Glaydson José. 2005b. A antiguidade romana e a desconstrução das identidades nacionais. Em *Identidades, discurso e poder. Estudos de arqueologia contemporânea*. Pedro Paulo Funari, Charles Orser Jr. E Solange Nunes de Oliveira, Ed. UNICAMP. Campinas.
- STEEDMAN, Carolyn. 1989. True romances. Em: *Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity*. Raphael Samuel, ed. Vol. 1. Routledge. Londres e New York.
- TRIGGER, Bruce. 1989. *A history of archeological thought*. Cambridge University Press. Cambridge.
- TROTSKY, León. 2004. *The Stalin school of falsification*. Pathfinder. New York.

VASCO, Luis Guillermo. 1985. *Canastos de los embera*. Revista Javeriana. tomo 104, Nº 519: pp. 247-254. Bogotá.

VASCO, Luis Guillermo. 1992. Arqueología e identidad: el caso guambiano. En: *Arqueología en América Latina hoy*. Gustavo Politis Ed. Banco Popular, Colección Textos Universitarios. Bogotá.

VASCO, Luis Guillermo. 1996. *Cuando el patrimonio habla para dar vida*. <http://www.luguiva.net/articulos/detalle.aspx?id=25>

WHITE, Hayden. 1995. *Metahistoria. A imaginação histórica do século XIX*. USP. São Paulo.

ZARANKIN, Andrés. 2001. *Paredes que domesticam. Arqueologia escolar capitalista. O caso de Buenos Aires*. Tese de Doutorado. IFCH. UNICAMP.

e) Textos sobre história e historiografia Colombiana.

ACOSTA PEÑALOSA, Carmen Elisa. 1998. *Lecturas, lectores y leídas: Historia de una seducción en el siglo XIX*. Dissertação de Mestrado. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

AGUILERA, Miguel. 1951. *La enseñanza de la historia en Colombia*. Instituto Panamericano de Geografía e Historia. México.

APPELBAUM, Nancy. 1999. *Whitening the Region: Caucaño Mediation and "Antioqueno Colonization" in Nineteenth-Century Colombia*. The Hispanic American Historical Review, Vol. 79, No. 4

BERMÚDEZ, Suzy. 1987. *Mujer y familia durante el Olimpo Radical*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Universidad Nacional. Vol. 15.
<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/ancolh15/indice.htm>

BORDA, José Joaquín. 1972. *La Historia de Colombia contada a los Niños*. Imprenta de L. Borda. Bogotá.

BRADFORD BURNS, B. 1978. *Ideology in Nineteenth-Century Latin American History*. Hispanic American Historical Review. Vol. 58. No. 3. Agosto.

BROWN, Jonathan C. 1980. *The genteel tradition of nineteen century Colombian culture*. Journal of Latin American Studies. Vol 36. No 4.

COE, Cati. 2000. *The education of the folk. Peasant schools and folklore scholarship*. The Journal of American Folklore. Vol. 113; No. 447

COLMENARES, Germán. 1990. Estado de desarrollo e inserción social de la Historia en Colombia. Em: *La conformación de la comunidad científica en Colombia*. MEN, DEP, FONADE, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

DAVIS Harold Eugene. 1979. *Jaime Balmes, Spanish Traditionalist: His Influence in Spanish America*. The Americas, Vol. 35, No. 3.

DELPAR, Helen. 1971. *Aspects of liberal Factionalism in Colombia, 1875-1885*. The Hispanic American Historical Review. Vol. 57. No. 2. Maio.

DELPAR, Helen. 1976. *Road to revolution: The liberal party of Colombia, 1886-1899*. The Americas. Vol. 32. No. 3. Janeiro.

EARLE, Rebecca. 1997. *Information and Desinformation in Late Colonial New Granada*. The Americas. No 54, Vol. 2. Outubro: pp. 167-184.

EARLE, Rebecca. 2002. *Padres de la Patria and the Ancestral Past. Commemorations of Independence in Nineteenth Century Latin America*. Journal of Latin American Studies. No 34.

GONZÁLEZ, Beatriz. 1996. La iconografía de Policarpa Salavarrieta. Em *Exposición Conmemorativa del Nacimiento de Policarpa Salavarrieta*. Cuadernos Iconográficos del Museo Nacional de Colombia. No 1.
<http://www.lablaa.org/blaavirtual/todaslasartes/pola/icono1.htm>

GONZÁLEZ, Fernan, S. J. 1993. *El concordato de 1887: Los antecedentes, las negociaciones y el contenido del Tratado con la Santa Sede*. Revista Credencial Historia. No. 41. Bogotá.

GREEN, W. John. 2000. *Left liberalism and race in the evolution of Colombian popular identity*. The Americas. Vol. 57. No. 1. Julho.

HELG, Aline. 2001. *La educación em Colombia: 1918-1957*. Universidad Pedagógica de Colombia. Bogotá.

KUNZ, Josef L. 1954. *Contemporary Latin-American Philosophy of Law: A Survey*. The American Journal of Comparative Law, Vol. 3, No. 2.

LEÃO XIII. 1883. *Cartas encyclicas do Santo Padre Leão XIII. Partiarchas,*

primazes, Arcebispos e Bispos de todo o mundo catholico. Vol. 1. Ed. José Fructuoso da Fonseca. Porto.

LONDOÑO VEGA, Patrícia. 1995. *Las colombianas durante el siglo XIX: Derecho familiar, educación y participación política*. Revista Credencial Historia, No 68. Bogotá.

LONDOÑO VEGA, Patrícia. 1997. *Cartillas y manuales de urbanidad y Del buen tono, catecismos cívicos y prácticos para un buen vivir*. Revista Credencial Historia, No 85. Bogotá.

MARTÍNEZ, Frederic. 1996. *En busca del estado importado. De los radicales a la Regeneración (1867-1889)*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. Universidad Nacional. Vol. 23.
<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/ancelh23/indice.htm>

MARTÍNEZ, Frederic. 2001. *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia. 1845-1900*. Banco de la República. IFEA. Bogotá.

MEYER LOY, Jane. 1971. *Primary education during the Colombian federation: the school reform of 1870*. The Hispanic American Historical Review. Maio.

NEWLAND, Carlos. 1991. *La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la Independência hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales*. The Hispanic American Historical Review, Vol. 71, No. 2

OCAMPO FLÓREZ, Javier. 1997. *Catecismos políticos en la Independencia*. Revista Credencial-Historia. Enero. Bogotá.

ORJUELA, Héctor H. 1959. *Los presidentes poetas de Colombia*. Em: Hispania. Vol. 42. No 3. Setembro

PALACIOS, Marco. 1980. *La fragmentación regional de las clases dominantes en Colombia: Una perspectiva histórica*. Revista Mexicana de Sociología. Vol. 42. No. 4. Outubro.

PATTERSON, Thomas C. 1999. *Change and Development in the Twentieth Century*. Berg. Oxford, New York.

POMERLAU, Claude. 1981. *French Missionaries and Latin American Catholicism in the Nineteenth Century*. The Americas, Vol. 37, No. 3: pp. 351-367

SAFFORD, Frank. 1972. *In Search of the Practical: Colombian Students in Foreign Lands, 1845-1890*. The Hispanic American Historical Review. Vol. 52. No. 2.

SCHOULTZ, Lars. 1973. *Reform and reaction in the Colombian Catholic Church. The Americas*. Vol. 30. No. 2. Outubro.

SCHULTZ, Lucille M. 1995. *Pestalozzi's Mark on Nineteenth-Century Composition Instruction: Ideas Not in Words, but in Things*. Rhetoric Review, Vol. 14, No. 1: pp. 23-43

SOLANO, Francisco de. 1990. *Ciudades hispanoamericanas y pueblos de indios*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid

SOWELL David. 1989. *The 1893 Bogotazo: artisans and violence in Late Nineteen Century Bogotá*. Journal of Latin American Studies. Vol. 21. No 2.

STEVENS, Evelyn P. 1973. Marianismo: The Other Face of Machismo. Ann PESCATELLO, Ed., *Female and Male in Latin America: Essays*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. Pp. 90-101.

Outras obras citadas.

CARROLL, Lewis. 2008. *Alice in Wonderland*. Versão do Projeto Gutenberg. Em:<http://www.gutenberg.org/etext/19002>

COLERIDGE, Samuel. 2008. *Biographia Literária*. Versão do Projeto Gutenberg. Em:<http://www.gutenberg.org/etext/6081>

DICKENS, Charles. 2008. *A Christmas Carol*. Versão do Projeto Gutenberg. Em:<http://www.gutenberg.org/etext/19337>

KENNEDY TOOLE, John. 1990. *La conjura de los necios*. Anagrama. Barcelona.

REMARQUE, Eric M. 1981. *Nada de novo no front*. Abril Cultural. São Paulo.

SCORSESE, Martin. 1988. *The last temptation of Christ*. (DVD)

SCOTT, Ridley. 1982. *Blade Runner*. (DVD)

SWIFT, Jonathan. 2008. *The battle of the books and other short pieces*. Versão do Projeto Gutenberg. Em:<http://www.gutenberg.org/etext/623>

TOLKIEN, J. R.R. 1974. *Faerie*. Christian Bourgois ed. Paris.

Figuras.

Figura 1. Estátua de Policarpa Salavarrieta. Imagem digital criada a partir da reprodução impressa na *Historia de Colombia, 1929*, Jesús María Henao e Gerardo Arrubla. Bogotá.

Figura 2. *Gerardo Arrubla*. Detalhe do retrato de Gerardo Arrubla e Jesús María Henao. Academia Nacional de Historia. Biblioteca Digital Luis Angel Arango. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/arrugera.htm>

Figura 3. *Jesús María Henao*. Detalhe do retrato de Gerardo Arrubla e Jesús María Henao. Academia Nacional de Historia. Biblioteca Digital Luis Angel Arango. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/henajesu.htm>

Figura da Capa: Édipo e a esfinge. Imagem digital em:
http://www.jamboree.freedom-in-education.co.uk/real_history/oedipus.htm